

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

"Formación inicial y permanente de profesionales de la educación".

Las competencias del maestro de educación infantil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Concepción Pérez López

Directores

Pilar Gútiez Cuevas
Valentín Gonzalo Muñoz

Madrid, 2016



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**“Formación Inicial y Permanente de
Profesionales de la Educación”**

**LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

Autora: CONCEPCIÓN PÉREZ LÓPEZ
Director: Dr. PILAR GÚTIEZ CUEVAS
Codirector: VALENTÍN GONZALO MUÑOZ

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar las gracias a todas las personas que han participado en esta investigación, especialmente a Pilar Gútiez Cuevas, por su ánimo constante, sin ella no habría sido posible llegar hasta aquí.

Al Centro Universitario Cardenal Cisneros donde desarrollo mi labor profesional desde hace años en la formación de maestros y educadores sociales, agradezco también su apoyo y su interés en mi formación.

A mis compañeros, en particular a Susana Toboso, Eva Peñafiel, Samuel Cano, Alfredo Palacios Juan Ignacio Durán y José Antonio Frutos por su inestimable ayuda. A mi antigua alumna Sara Bonilla que me ha ayudado con el envío de los cuestionarios y la maquetación de la tesis.

A mi familia por su paciencia y su ayuda, en especial a mi hija Alba y a Pedro.

A mis alumnos y alumnas por todo lo que aprendo con ellos a diario.

Comencemos, pues, diciendo que no es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad. Es difícil combinar tradición y postmodernidad en nuestro ejercicio profesional. La universidad como cualquier otro espacio social se ha preñado de dinámicas y presiones contrapuestas. Se han difuminado los referentes clásicos y no es probable que exista repuesto para ellos. No, al menos, como opciones claras y definidas. Se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación. Estamos, definitivamente, en otra universidad. Y cabe deducir que tendremos que acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. En eso estamos, y con toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de papeles trae consigo. (Zabalza, 2009, p.70)

RESUMEN

El trabajo de investigación se centra en el tema de las competencias docentes del maestro/a de Educación Infantil, tratando de dilucidar cuáles son las capacidades fundamentales que ha de desarrollar el docente. Esta preocupación nace de la labor profesional en la formación del profesorado y del momento de cambio que hoy vivimos tras la implantación de los nuevos planes de estudio del Grado de Magisterio. Se trata de averiguar las competencias fundamentales en la formación de los futuros docentes con vistas a elaborar el nuevo perfil del docente que responda a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.

El modelo centrado en las competencias supone un cambio, y se opone al modelo tradicional basado en la adquisición de conocimientos teóricos aislados y desconectados entre sí.

A partir de éstas reflexiones se han establecido los interrogantes básicos de la investigación y los objetivos.

En la fundamentación teórica, tratamos de clarificar el paradigma en el que encuadramos nuestro trabajo. Para ello, hacemos un repaso de los diferentes modelos o paradigmas educativo posicionándonos en el enfoque de la investigación-acción que se basa en la reflexión sobre la propia práctica con una vocación transformadora de la realidad.

A continuación se revisan las funciones de la escuela y del maestro de educación infantil y se realiza un análisis del enfoque competencial, que es clave en el marco europeo en las últimas décadas y que ha transformado el panorama educativo. En el currículo español las competencias básicas tienen tres referentes fundamentales: el ámbito académico, la Unión Europea y la OCDE (DeSeCo).

En esta perspectiva, J. Delors, (1996, p. 12) propone cuatro pilares fundamentales para el currículum: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser.

Mientras los sistemas educativos formales dan prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, se defiende una educación integral. En esta concepción de la educación han de inspirarse las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógica.

Tras el análisis del enfoque competencial, situamos el marco normativo de nuestra investigación en el Libro Blanco de la ANECA (2004) las competencias que establece el MEC (2007) y los Planes de Estudio de Grado de diversas Universidades.

Para establecer el diseño y desarrollo de la investigación se han revisado los diferentes paradigmas centrándonos en una investigación multimetódica o mixta que consideramos lo más adecuado para llevar a cabo nuestro trabajo.

Nos planteamos dos enfoques predominantes de investigación: cuantitativo y cualitativo. La utilización de dos estrategias de indagación ha supuesto la complementación de perspectivas y la consecución de una visión más amplia de la realidad fortaleciendo la calidad de los resultados. El proceso de investigación que se ha desarrollado en la recogida de datos ha intentado buscar su validez y fiabilidad. Una vez situado el enfoque metodológico se han definido las hipótesis.

En la parte cualitativa, la recogida de datos se ha llevado a cabo a través de dos herramientas: la entrevista semiestructurada aplicada a cinco expertos (Anexo 2) y el anecdotario (Anexo 3), basado en la observación de dos aulas de segundo ciclo durante 4 semanas.

En la parte cuantitativa se utilizó como herramienta el cuestionario (Anexo 1) que se envió a 80 centros de la Comunidad de Madrid, obteniendo respuesta de 56 centros y 184 docentes de la etapa, la mayoría de Segundo Ciclo. El programa SPSS nos permitió realizar el análisis de descriptivos y el de frecuencias. Los resultados se reflejan en gráficas.

Las competencias más valoradas por los docentes son la 2, 3, 6 y 7 y las menos valoradas son la 20, 19, 9, 14 y 11. La competencia que ha obtenido una valoración más alta es la 17: "Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente".

Vemos que al profesorado le preocupa de manera especial, además de por la formación integral, por la atención a la diversidad, los aspectos emocionales y los valores.

Tras el análisis de los datos y realizando la triangulación, se observa una coincidencia importante entre las afirmaciones de los docentes, las aportaciones de los expertos y las observaciones realizadas.

Se concluye que tanto la revisión teórica, como la práctica del aula y las aportaciones de los docentes muestran que el perfil del maestro de educación infantil ha de incluir hoy en día competencias relacionadas con aspectos emocionales, habilidades sociales y trabajo en equipo, además de una reflexión constante sobre la labor docente.

Palabras clave: competencias, educación infantil, investigación-acción, educación emocional, reflexión sobre la práctica.

ABSTRACT

This research project focuses on the teaching competencies of the pre-school teacher. It tries to elucidate which ones are the fundamental competencies that a teacher needs to develop. This preoccupation emerged, on the one hand, from my personal work experience in the field of teaching training and, on the other, from the moment of change that we are experimenting today after the implementation of the new learning programmes of the Degree in Teaching. This project aims to uncover the fundamental competencies for the formation of future teachers in order to draw a new teaching profile which will respond to the necessities of a society in constant change.

The teaching model centred on competencies is a novelty and it opposes to the traditional system based on the acquisition of isolated pieces of theoretical knowledge which are not interconnected with others.

Starting off with these reflexions, the basic questions and objectives of this research have been settled.

In the section that constitutes the theoretical basis, we try to clarify the paradigm delimiting our work. To achieve this, we revise the different educative models or paradigms, taking position for the focus on investigation-action, which is grounded on the reflection on the practice itself and its vocation to change reality.

Afterwards, we examine the functions of school and pre-school teachers and we analyse the focus on competencies. This focus played a key-role in the last decades in Europe and it has transformed the educative panorama. In the Spanish curriculum the basic competencies have three fundamental models: the academic world, the European Union and the OECD (DeSeCo).

Starting from this point of view, J. Delors (1996, p. 12) proposes four foundational pillars for the curriculum: learning to know, learning to do, learning to coexist with others and learning to be.

While formal educative systems prioritise the acquisition of knowledge giving less importance to other ways of learning, this system defends integral education. Educative reforms need to be inspired by this new conception of education, both drafting the programmes and defining the new pedagogic policies.

After analysing the focus on competencies, we situate the normative framing of our research in the Libro Blanco – White Book of the ANECA – National Quality Assessment and Accreditation Agency of Spain (2004), the competencies established by the EQF -- European Qualifications Framework (2007), and the academic programmes for the Degree in Teaching of different universities.

In order to structure and develop the research, we have analysed the different paradigms with a special emphasis on the multi-methodical or mixed (multidisciplinary) methodology which we consider the most apt for the task.

We propose two standpoints for the research: quantitative and qualitative. The use of these two strategies of inquiry has permitted the complementation of perspectives and it has provided a wider vision

of reality, fortifying the quality of the findings. The research process developed during the data collection aims to their validity and trustworthiness. Once the methodological framing has been set up, we have proposed the hypothesis.

In the qualitative part, the data collection has been performed using two tools: the semi-structured interviews to five experts (Annex 2) and the compilation of experience-books based on the observation of two second cycle of pre-school classes during four weeks (Annex 3).

In the quantitative part, we used the survey as main tool (Annex 1). The survey was sent to 80 educative centres in the Madrid region; we obtained the answers of 56 centres and 184 teachers, most of them from the second cycle of pre-school. The programme SPSS has permitted us to obtain the analysis of descriptive data and frequency. The results are reflected in the graphs.

The competencies valued to a higher degree by teachers are the numbers 2, 3, 6 and 7; the least valorised are the 20, 19, 9, 14 and 11. The competence that has obtained the highest result has been the number 17 "Reflect on the practices of the class-room in order to innovate and improve the educational work".

We can see that the teaching faculty, besides its concern for comprehensive training, is especially interested in attention to diversity, emotional aspects and values.

After analysing the data and realising the triangulation, we found an important consistency in the affirmation of the teachers, the contributions of experts and the observation-work carried out.

We can conclude that all of these aspects – theoretical revision, practice in class-rooms and contributions of the teachers – show that,

nowadays, the profile of a pre-school teacher has to include, in addition to a constant reflection on teaching work, competencies linked to emotional aspects, social skills and team-work.

Key words: competencies, pre-school teacher, investigation-action, emotional education, reflection on practice.

ÍNDICE

1	CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.	iError! Marcador no definido.
1.1	Justificación.....	iError! Marcador no definido.
1.2	Estructura de la investigación.....	iError! Marcador no definido.
1.3	Problema de la investigación.	iError! Marcador no definido.
1.4	Interrogantes básicos y objetivos de la investigación	iError! Marcador no definido.
2	CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO.....	25
2.1	Los paradigmas educativos.....	25
2.2	Las funciones de la escuela y del maestro de educación infantil.....	iError! Marcador no definido.
2.3	El nuevo perfil del docente.	41
2.4	Marco de referencia del enfoque competencial.	44
2.4.1	Concepto de competencia.....	44
2.4.2	El enfoque competencial en el marco europeo.....	56
2.4.3	Las competencias de la escuela y del maestro de educación infantil.....	71
2.4.4	Marco normativo de los estudios de Grado de Educación Infantil.	75
3	CAPÍTULO III. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	102
3.1	Enfoque metodológico	107
3.2	Metodología mixta: cuantitativa y cualitativa	109
3.3	Fiabilidad y validez.	120
3.4	Justificación metodológica.....	122
4	CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	136
4.1	Resultados del análisis descriptivo del cuestionario. Estadísticos y gráficas.	136
4.2	Resultados del análisis correlacional (ANOVA).	158
4.3	Análisis de datos cualitativos: la entrevista.....	167
4.4	Análisis de datos cualitativos: el anecdotario	169
4.5	Triangulación.....	173

5	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	177
5.1	Conclusiones de la investigación.	177
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
7	ANEXOS.....	198
7.1	ANEXO 1. El cuestionario	198
7.2	ANEXO 2: Las encuestas	200
7.2.1	La encuesta:.....	200
7.3.	ANEXO : El anecdotario.....	

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

I.1 Justificación.

Este informe presenta una investigación enfocada hacia el análisis de las competencias del maestro de educación infantil¹. El objetivo último que se planteó en el inicio de la investigación fue definir el perfil del maestro de educación infantil en base a las funciones que la sociedad actual está demandando.

El trabajo cotidiano en la formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil nos ha proporcionado la oportunidad de reflexionar sobre el tema al cuestionarnos constantemente sobre cómo mejorar la formación de los futuros docentes, en particular los maestros de educación infantil, ámbito en el que se desarrolla mi trabajo. También nos ha permitido estudiar las experiencias nuevas y modelos alternativos, su viabilidad y aplicabilidad en el contexto educativo español.

La cuestión central a plantear en éste trabajo de investigación se refiere a la formación del profesorado de educación infantil y al compromiso de los centros universitarios por mejorar su formación inicial. Para ello, partimos de las funciones que el profesional desempeña en el centro y las competencias que implica planteando al profesorado la cuestión sobre la priorización de las competencias del maestro de educación infantil como base para establecer el perfil profesional del docente de esta etapa. La pregunta sería: ¿Cuáles son las competencias fundamentales que han de caracterizar al docente de educación infantil para desarrollar una enseñanza de calidad?

No resulta fácil priorizar unas competencias sobre otras, pero plantear a los docentes con experiencia, cuáles son las competencias fundamentales nos puede ayudar a reflexionar sobre la formación que necesitan nuestros alumnado en la Universidad. Nuestra reflexión se sitúa, por tanto, en la formación de formadores.

1. A lo largo de la exposición, cuando nombramos a maestros, alumnos, profesores, etc. lo hacemos utilizando el genérico. Es decir, nos referimos tanto a hombres como a mujeres, a niños y a niñas. Hacemos ésta aclaración conscientes de que, en ocasiones, el genérico puede resultar confuso y puede ocultar a las niñas y a las mujeres.

Se trata de responder a largo plazo a la cuestión sobre las competencias y capacidades del docente que han de guiar la elaboración de los planes de estudios de Grado de maestro de educación infantil y su constante evaluación y revisión. Y en definitiva, sobre qué modelo de formación estamos defendiendo y estamos propiciando.

Por otro lado, la elaboración de nuestros programas y guías didácticas nos plantea la necesidad de seleccionar y priorizar competencias y esto nos obliga a reflexionar sobre qué estilo de maestro queremos formar.

Incluir competencias para la creatividad, la metacognición, la investigación y las nuevas tecnologías seguramente va a contribuir a mejorar la educación infantil así como la valoración social del maestro de esta etapa.

La cuestión clave que hemos querido plantear a los maestros es qué competencias consideran más importantes para el ejercicio de la docencia en ésta etapa. Para responder a esta cuestión crucial, nadie mejor que los propios profesionales de la educación infantil. A ellos me dirijo como profesionales y como alumnos que fueron de la Universidad. Ellos pueden orientarnos sobre las necesidades de formación, sobre las posibles lagunas, las diferentes funciones profesionales: trato con las familias, funciones de gestión, investigación, trabajo en equipo, etc.

Las respuestas obtenidas nos proporcionarán la clave para definir más adelante el perfil profesional del docente de educación infantil.

En definitiva, el interés por éste tema parte:

- De los años de experiencia en el ámbito de la formación inicial y permanente de maestros y maestras de Educación Infantil; dicha experiencia me ha llevado a plantearme la necesidad de reflexionar sobre mi propio trabajo como docente con el fin de mejorarlo.
- De la preocupación por la calidad de la docencia universitaria que se plantea en éste momento, como consecuencia de la transformación importante que está experimentando la práctica

de la enseñanza para adaptarse al Espacio Europeo de Educación.

- De la convicción del importante papel del docente en la calidad de la enseñanza.
- De la preocupación por la mejora de la educación en sus niveles básicos y del papel que juega la Universidad como institución formadora en la calidad y la valoración de la función docente.

Durante un tiempo ha predominado la idea de que lo más importante del paso por la Universidad es la titulación o acreditación profesional que proporciona, sin cuestionar la calidad de esa formación. Afortunadamente, de un tiempo a ésta parte la preocupación por la calidad se ha ido instalando en el centro de los debates, y lo que es más importante, en la investigación y en la actuación institucional.

Somos consciente del dilema que se plantea en éste momento entre dos planteamientos de la formación universitaria: uno más centrado en la profesionalización, el pragmatismo y las condiciones del mercado y otro que destaca el papel de la Universidad en el enriquecimiento cultural, la formación de la persona y la transformación social.

Desde nuestro punto de vista, es necesario encontrar un equilibrio entre ambos planteamientos que habrá que buscar probablemente, no sólo en los contenidos de las materias, sino también en la metodología de la enseñanza universitaria y por supuesto, en los planes de estudio de Grado.

Por otra parte, ambos planteamientos no tienen por qué ser contradictorios. El derecho a una enseñanza de calidad de nuestros niños y niñas de educación infantil requiere de maestros con una excelente formación académica como profesionales y como personas cultas y con una sólida formación científica y cultural y en valores.

Si la implantación de los nuevos planes de estudio nos lleva a enfocar la formación del docente de educación infantil con una nueva mirada, bienvenida sea. No deberíamos perder la oportunidad de mejorar la formación del docente a través de la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Y no podemos olvidar que la educación

constituye un derecho fundamental de la persona que está al servicio de un bien social general.

Probablemente no basta con aumentar los años de formación para mejorar su calidad, aunque seguramente esto ha mejorado la formación. Para ello, es preciso reformular los contenidos y métodos didácticos, mejorando no sólo los aspectos teóricos, sino también promoviendo la práctica profesional. Todo ello con el objetivo de conseguir profesionales capaces que no se sientan indefensos ante los continuos cambios y tengan las habilidades suficientes para desenvolverse autónomamente. Solo así la labor docente adquirirá un mayor valor social, algo muy necesario en estos momentos en que parece que se valora poco la docencia y se hace necesario un empoderamiento de la educación.

1.2 Estructura de la investigación.

Con respecto a la estructura de la investigación nos hemos basado en la propuesta de Medina Rivilla (2003) que considera que el diseño de la investigación¹ requiere de una serie de elementos que conforman la estructura general de una investigación:

- 1.- Contextualización institucional y académica del problema
- 2.- Métodos para su investigación. Integración. Construcción de técnicas de recolección de datos.
- 3.- Registros.
- 4.- Acreditación de la validez, fiabilidad y pertinencia.
- 5.- Credibilidad y transferibilidad de las técnicas.

Esto puede esquematizarse en el siguiente mapa adaptado del profesor Medina Rivilla tomado de Palma Tonda (2011):

¹ Fuente: http://www.universidad-policial.edu.ar/sec_inv_desarrollo/documentos/Elab_tesis.ppt



MAPA 3.1: Estructura general de la investigación.

En relación a este esquema se ha realizado la estructuración general de la investigación que se ha dividido en siete grandes bloques o capítulos.

En definitiva, en el desarrollo de la investigación partimos de las siguientes **hipótesis**:

1. Los docentes valoran mucho las competencias relacionadas con el “saber cómo” y el “saber ser”, más que las que se relacionan con el “saber qué”.
2. La dinámica del aula pone a prueba la capacidad del maestro para solucionar situaciones complejas para las que muchas veces no está suficientemente preparado, ya que recibe una formación muy teórica.
3. Se hace necesario completar la formación del futuro docente con el desarrollo de competencias relacionadas con aspectos emocionales y sociales, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

1.3. Problema de la investigación

Las reformas educativas en España siguen su curso, apareciendo y desapareciendo, según las necesidades sociales. Detrás de ellas, siguiéndoles de cerca los modelos didácticos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los procesos de evaluación, los movimientos en la organización de centros y al final les siguen los docentes. Unos docentes que cuando llegan a asimilar la cultura de la que se impregna cada nueva reforma se encuentran ante otra.

Éste rápido ritmo de cambio no siempre beneficia al discente, que debería constituir el eje central de cada reforma educativa. *“Ningún cambio podrá considerarse innovación como tal si no afecta de forma directa, sustantiva, y permanente al proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como una mejora de la formación del alumnado, referente éste en definitiva del propio sistema escolar y de todos sus componentes, pues solo el alumnado justifica el sistema escolar”* (Pérez Pérez, 2003, p.230).

En la mayoría de los casos se inicia una transformación curricular con modificaciones en los diferentes elementos que no llega a calar en la realidad de la práctica docente. Persistiendo el currículum oculto y los métodos de enseñanza, porque cambiar estos aspectos implica cambiar a las personas y eso solo se consigue con un convencimiento real por parte de los docentes, de que los procedimientos de enseñanza deben ser modificados, cómo y por qué.

En palabras de Cuban (1984) referenciado por Barber y Mourshed (2008:37) *“la superficie está agitada y turbulenta, mientras que el fondo del océano está calmo y sereno (aunque algo turbio). Las políticas se suceden dramáticamente, generando la apariencia de grandes cambios... mientras debajo de la superficie, la vida sigue adelante sin grandes interrupciones”*.

La impresión es que en la practica el mensaje no cala, *"se ha extendido sí, pero permanece en la epidermis de la mayoría de los individuos (familias, alumnado y profesorado) y ya a un nivel macro político (entre los administradores de la educación) no solo no avanza (salvo en las declaraciones oficiales de lo políticamente correcto), sino que incluso retrocede ante el impulso que la globalización ha dado al liberalismo económico y a su mensaje meritocrático de tanto rindes, tanto vales"* (Trillo Alonso, 2005. P.85).

Para Pérez Pérez (2003), la verdadera reforma educativa en su forma más amplia de conceptualizarse haría referencia a las profundas transformaciones que tienen lugar en la política educativa de un país con proyección de futuro, emanadas de situaciones de revolución social en cualquiera de sus causas. *"Aunque una reforma está exigida de planes y acciones concretas que estén bien definidas y puedan ser realizables en la práctica, no siempre esto es así y normalmente los cambios son menores de lo que cabría esperar"* (Pérez Pérez, 2003, p.183).

Gairín (2003) entiende la buena intención que subyace en las pretendidas modificaciones estructurales del sistema educativo para implementar cambios e innovaciones necesarias, pero reconoce que esto no siempre es posible, desde que no se tiene en cuenta el acompañar la gran modificación de las estructuras básicas con pequeñas reformas en el ámbito del profesorado y de los centros educativos. El éxito de cada reforma educativa *"depende de la implicación que se consiga a nivel micro del sistema educativo"* (Gairín, 2003, p.121).

En este momento nos encontramos ante una situación de cambio que pretende dar respuesta a los problemas derivados del fracaso escolar por un lado y que, por otro, pretende formar ciudadanos capaces y competentes que participen coherentemente en el desarrollo de la sociedad y de la realidad europea.

Una exploración de la situación puede hacernos ver que estas reformas deben realizarse tras un análisis profundo de las prácticas sociales, de las formas de vida, de las necesidades imperantes en el momento, de conceptualizar las situaciones a las que se enfrentará cada individuo en la vida cotidiana y para las que necesita formarse.

En este punto del debate aparece el concepto de **competencia**, como la forma de hacer realidad una preparación consistentemente social y humana. Un saber, un saber hacer y un saber ser. La búsqueda del ser competente y las estrategias para su logro se han puesto en marcha en el sistema educativo. Las competencias se han convertido en el santo grial de la educación. ¿Una moda o una necesidad fundamentada? En cualquier caso, una exigencia legal.

La nueva perspectiva sobre competencias necesita de una reformulación real de las metodologías docentes, en las que el aprendizaje tome cuerpo propio, convirtiéndose éstas metodologías en un verdadero proceso indivisible de enseñanza-aprendizaje.

“La orientación de la enseñanza basada en competencias es un reto que requerirá un esfuerzo de adaptación metodológica para el profesorado, tanto maestros y profesores de la educación obligatoria como los profesores de las facultades de educación que han de preparar al alumnado en esta nueva dirección. La colaboración entre centros de prácticas y centros de formación del profesorado será crucial para la implantación y extensión de esta novedad pedagógica.”
(Moreno, 2011)

Formaremos a nuestro alumnado en competencias solo si éstas son exigidas y evaluadas seriamente, solo si el profesor es competente podrá desarrollar una formación de calidad que influya directamente en el rendimiento del alumnado.

La formación en competencias no es tarea fácil, no es suficiente con la adquisición de conocimientos, ya que implica “aprender a hacer” y “aprender a ser”.

He aquí nuestro objeto de estudio, partimos del hecho de que solo es posible cambiar la educación si así lo hace el profesorado, es por ello que analizar cuáles son las competencias que deben tener los docentes para implementar reformas educativas se hace tan fundamental como la propia reforma.

Dada la problemática que nos envuelve, esta investigación pretende servir de reflexión entre los docentes sobre las competencias que se ponen en práctica en el aula.

La primera pregunta que debemos plantearnos se refiere a qué y cómo se enseña en las aulas de educación infantil y cuáles son los objetivos o metas que se persiguen. Según Coll (2006) la selección de lo realmente básico en educación básica se constituye como una de las grandes tareas de los docentes y de las instituciones en las que cohabitan. Como dice este autor, el debate curricular está en vigor, es de actualidad.

Conocer la opinión de los que enseñan sobre esta problemática y sus puntos de vista sobre la posibilidad de hallar soluciones puede ayudarnos a comprender la situación real en la que nos encontramos.

En la construcción del currículo seguimos encontrando una balanza que se inclina hacia la configuración de los diseños curriculares, un desequilibrio procedente de la escasa importancia que se le da a la configuración de la metodología y los aspectos didácticos.

Como hemos visto, la Universidad española ha vivido en los últimos años un importante proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación, lo que supone un cambio fundamental no sólo en los planes de estudio de Magisterio, sino también una transformación de los

planteamientos pedagógicos, de la metodología y de la organización de la actividad docente que supone los créditos ECTS.

“En este proceso de reformas del sistema educativo, las facultades de educación están llamadas a desempeñar un papel destacado. Ahora tenemos la coyuntura de la convergencia europea, si no fuera así también habría que plantearse qué hacer. Si hasta ahora estas facultades, con poco más de quince años de vida, han tenido que ocupar buena parte de estos años en organizarse, definirse en sí mismas y respecto al resto de la comunidad universitaria y educativa en general, ya es el momento de avanzar un poco más, en coordinación, en configurarse como una institución académica y social con el compromiso de formar maestros y profesores de secundaria competentes para hacer frente a los retos sociales que tenemos por delante” (Moreno, 2011, p.3).

En estos momentos, las escuelas españolas y las universidades se encuentran ante un profundo proceso de transformación, el nuevo enfoque sobre las competencias está dando paso a un cambio en todos los elementos del sistema educativo. Los profesores nadan en un mar de dudas e inseguridades, los nuevos retos que se les plantean han llegado sin previo aviso. Es la formación del profesorado, en particular, uno de los elementos que se constituyen como labor fundamental para implementar con éxito este proceso de transformación.

Conseguir unos objetivos como los que marca el proceso de convergencia propuesto por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, una educación basada en las competencias, supone que los docentes deben estar altamente cualificados y ser competentes para el desarrollo de sus funciones. Se hacen necesarias modificaciones en las metodologías, en la evaluación, en los sistemas de tutorías, en

la planificación, en las competencias comunicativas, sociales y humanas, en la propia identidad profesional.

Se necesita un nuevo perfil de docente, capaz de ofrecer y transmitir al alumnado todas aquellas competencias que él mismo posee. Si un docente no tiene dotes, por ejemplo, comunicativas, difícilmente podrá conseguir el desarrollo de esta competencia en sus aprendices.

Este trabajo se centrará en una de estas competencias, tratando de investigar cuál es el estado actual respecto al grado de desarrollo de la competencia evaluadora del docente: saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa. Indagar acerca de cuáles deben ser las tareas que debe hacer un profesor para desarrollar eficazmente la competencia evaluadora, promoviendo, entre el profesorado,

Los cambios propuestos en la nueva reforma educativa conllevan modificaciones sustanciales en todos los elementos del currículum escolar, metodologías y estrategias, programas, atención a la diversidad, evaluaciones..., incluso la introducción de un nuevo elemento como las competencias básicas.

Muchas de las metas que se proponen en la LOE (2006) deben ser implementadas por los propios docentes, que son los que, en definitiva, ejecutarán las reformas en educación, pero estas metas no serán alcanzadas si no existe un convencimiento en el profesorado de que son necesarios los cambios en la dirección propuesta por la nueva normativa, si no existe una nueva forma de pensamiento docente y una nueva filosofía educativa que emane de las escuelas.

Esta investigación trata de ser una investigación didáctica que permita analizar qué competencias se están aplicando en las aulas de educación infantil en la Comunidad de Madrid. Se pretende demostrar

que la reflexión colaborativa con carácter formador entre docentes y el hecho de intentar mejorar la puesta en práctica de las competencias desembocará en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la calidad de la práctica docente a través de la formación del profesorado. Es por ello que el propósito de este trabajo radica en efectuar un análisis del estado actual de las competencias del profesorado de educación infantil en la Comunidad de Madrid.

Se pretende detectar los conocimientos, conductas y afectos, en definitiva, las actitudes de los docentes hacia las competencias. Esta investigación proporcionará información sobre la aplicación de las competencias docentes que sigue cada profesor, si responden a características específicas de cada centro educativo, a modelos didácticos particulares, a la formación recibida o si, por el contrario, se encuentran relacionados con otro tipo de variables profesionales. No es pretensión evaluar al docente, sino conocer, describir e interpretar, a través de sus opiniones, las competencias que aplica en la realidad del aula.

Los nuevos planes de Grado de Magisterio se organizan y se estructuran en torno a las competencias educativas y profesionales.

La cuestión fundamental que nos planteamos es ¿qué competencias precisa el maestro de educación infantil para ejercer su profesión con unos criterios de calidad? Y como objetivo a largo plazo, establecer el perfil del maestro de educación infantil.

“La actual Sociedad de la Información, caracterizada por el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia a la mundialización económica y cultural, exige de todos los ciudadanos nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios que imponen en todos los ámbitos los

rápidos avances de la Ciencia y la nueva economía global”.
(Marqués Graell, 2011, p.1).

1.4. Interrogantes básicos y objetivos de la investigación

El modelo centrado en las competencias se opone al modelo tradicional basado en la adquisición de conocimientos teóricos aislados y desconectados entre sí como las piezas de un puzle que el alumno tiene que montar.

Este modelo a su vez, trata de desplazar la atención del sujeto que enseña al sujeto que aprende, ya que se centra en el trabajo del alumno que va desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio profesional y adquiriendo una autonomía cada vez mayor.

La inclusión de las competencias en el currículo supone un cambio, tanto en los aspectos organizativos y estructurales como en la mentalidad y en el desempeño de la labor docente, ya que el profesor que forma a los futuros docentes tiene que “enseñar a enseñar enseñando”.

El profesor universitario ha de ser un modelo de innovación y creatividad que ayude al alumno a romper con los formatos tradicionales de enseñanza que ha vivido. Todos sabemos que los alumnos, por encima de lo aprendido en la Universidad, tienden a enseñar como les han enseñado a ellos en la escuela.

Por eso es tan necesario que los centros de formación del profesorado consigan romper esa cadena implicando a los alumnos en nuevas formas de aprender y enseñar. Si el alumno no vivencia en la universidad las nuevas metodologías y no se implica directamente en la investigación de nuevos modelos de enseñanza, tenderá a repetir modelos caducos que no responden ya a las necesidades sociales de nuestro tiempo. La innovación, la investigación y la reflexión sobre la propia práctica han de constituir los pilares de la formación de los futuros docentes.

A partir de éstas reflexiones hemos formulado los interrogantes a las que tratamos de dar respuesta, que son básicamente los siguientes:

Somos conscientes de que realizar una valoración de las competencias no resulta una tarea fácil. Analizando el listado propuesto para el cuestionario, todas ellas parecen importantes. Aún así consideramos que el análisis de las respuestas del profesorado nos puede proporcionar algunas pistas importantes para posteriores investigaciones. Consideramos que las opiniones de los propios maestros que desarrollan la profesión en los centros y aulas de educación infantil son determinantes para elaborar un perfil del docente de dicha etapa.

Por otra parte, la información recogida puede resultar de gran interés para los profesores que nos dedicamos a la formación inicial y permanente del profesorado y desde luego, para valorar los diferentes planes de estudio que se están implantando en el proceso de adaptación a Bolonia. Esta evaluación constituye un objetivo más a largo plazo, para una posible continuación de la investigación en un futuro próximo.

Interrogantes de la investigación:

1. ¿Qué competencias valoran más los docentes de educación infantil?
2. ¿Cuáles son las competencias menos valoradas?
3. ¿Existen diferencias en las valoraciones entre los maestros que tienen más edad o experiencia y los que tienen menos?
4. ¿Existen diferencias en las valoraciones entre los maestros según el tipo de centros: escuelas infantiles/colegio; centros públicos/centros privados?
5. ¿La formación que estamos impartiendo en los estudios de Grado responde a las demandas de la sociedad actual y futura?

6. ¿Estamos desarrollando las competencias que el maestro necesita para realizar las funciones que tiene que asumir en los centros?

7. ¿Existen lagunas importantes en los planes de estudio de Grado?

Objetivos:

Conocer la valoración del profesorado sobre las competencias específicas del maestro de educación infantil.

Averiguar si el alumnado de Magisterio recibe la formación adecuada para desarrollar sus funciones en los centros.

Analizar qué factores pueden influir (edad, ciclo en el que se ejerce, tipo de centro, etc.) en la valoración de las competencias docentes.

Averiguar si las necesidades formativas de los docentes de educación infantil cambian a lo largo del ejercicio profesional.

A largo plazo, determinar en qué medida la formación que proporcionamos en los centros de formación del profesorado desarrolla las competencias que los docentes necesitan y en qué aspectos se puede mejorar la calidad de esa formación.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo. (Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO, 1996).

1 CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

1.1 Los paradigmas educativos.

En primer lugar, vamos a tratar de clarificar el paradigma en el que encuadramos nuestro trabajo. Para ello, hacemos un rápido repaso de los diferentes modelos o paradigmas educativos de la mano de Pérez Gómez.

Como señala Pérez Gómez (1992), "la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa" (p.398).

Se trata de dilucidar el paradigma o esquema de interpretación, conjunto de teorías o supuestos teóricos generales que nos permiten interpretar y explicar la realidad. Se trata de una tarea fundamental al inicio del proceso de investigación.

Ya Kirk (1986), apoyándose en la distinción de Van Mannen (1977), diferencia tres perspectivas teóricas en la interpretación de la función docente así como en la formación del profesorado. Estas diferentes perspectivas han estado en conflicto a lo largo de la historia en los programas de formación del profesorado. Pérez Gómez (1992) las expone de la siguiente forma:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor/a como un artesano.
- La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.

- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. (p.399)

Estos diferentes enfoques sobre la actividad profesional del maestro, se encuentran presentes en el debate teórico así como en la práctica profesional. La perspectiva radical se manifiesta ya en nuestro país en los movimientos de renovación pedagógica desde Giner de los Ríos a Rosa Sensat.

Pero, como señala Pérez Gómez, la clasificación de Kirk, aunque clara, resulta excesivamente simple, ya que deja fuera importantes tradiciones en la cultura profesional del docente y en los programas de formación que por su singularidad, no se pueden reducir a los tres enfoques que propone Kirk. Pérez Gómez presenta una interesante síntesis entre dos propuestas diferentes, la de Zeichner (1990) y la de Feiman-Nemser (1990):

Así pues, distinguiremos cuatro perspectivas básicas, estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica:

- Perspectiva académica.
- Perspectiva técnica.
- Perspectiva práctica.
- Perspectiva de reconstrucción social.

Como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, aún en las más depuradas, vamos a encontrarnos con límites difusos y ejemplares difíciles de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas. (Pérez Gómez, 1992, p.399)

Vamos a explicar brevemente cada una de las perspectivas

A) Perspectiva Académica:

Esta perspectiva se centra en la transmisión de conocimientos como el objetivo fundamental de la educación. El docente es el encargado de la transmisión de conocimientos y de la cultura.

Consecuente con la orientación académica sobre la enseñanza, esta perspectiva en la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. (Pérez Gómez, 1992, p.400)

Podemos diferenciar dos enfoques diferentes en esta perspectiva, el **enfoque enciclopédico**, que propone la formación del profesorado como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, se considera al docente como un especialista en una o varias ramas del conocimiento. No se diferencia entre el saber y el saber enseñar. Como señala Pérez Gómez, la formación del profesorado de secundaria en nuestro país se ha planteado durante mucho tiempo desde esta perspectiva, centrando la formación en las materias disciplinares dejando de lado la formación psicopedagógica y didáctica.

Otro enfoque de este paradigma es el **enfoque comprensivo** que considera el conocimiento de las disciplinas como el objetivo fundamental en la formación del docente que se concibe como un intelectual que acerca al alumnado el conocimiento científico y cultural

que ha adquirido, así como los procesos de investigación y descubrimiento. En este sentido, el profesor no se concibe como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la entiende desde una perspectiva histórica.

En ambos enfoques la formación docente se centra en el conocimiento y la investigación científica, el modo de presentación y transmisión de los conocimientos y por tanto, los aspectos didácticos, carecen de relevancia.

B) Perspectiva Técnica:

Desde esta perspectiva la actividad del profesional es fundamentalmente instrumental, que mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas trata de solucionar los problemas.

La perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el estatus y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Berliner, Roshenshine, Gage, son claros representantes de esta perspectiva. (Pérez Gómez, 1992, p.402)

Desde esta perspectiva se establecen unos niveles de conocimiento jerarquizados. El conocimiento técnico depende de las ciencias aplicadas que, a su vez, se apoyan en las ciencias básicas. De

esta forma, se establece también una jerarquía de los diferentes status académicos y sociales de los profesionales. El científico básico tiene más reconocimiento social que el aplicado o tecnológico y este a su vez, está mejor considerado que el técnico o en este caso, el maestro. Esta concepción hunde sus raíces en la cultura clásica, la hemos heredado de la Grecia clásica.

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.

La propia configuración institucional de los estudios de formación inicial de los profesores/as, dentro de las escuelas de formación del profesorado de EGB, como estudios de rango intermedio, de nivel de diplomatura, es consistente con la convicción de que la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica. El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un curriculum más dilatado, ni un nivel superior de preparación. (Pérez Gómez, 1992, p.404)

Como señala Pérez Gómez (1992), la racionalidad técnica o instrumental no se puede aplicar tal cual a los problemas educativos:

En primer lugar, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la estructura de tareas académicas o en el ámbito de

la estructura de participación social, es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe, ni puede existir, una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas que utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas en cualquier situación concreta. Cuando la práctica educativa aparenta en la superficie, seguir los patrones, fases, procesos y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica es quizá porque el profesor/a ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula y actúa con la representación mental unívoca que de manera falsa se construye de la realidad. (p.408)

C) Perspectiva Práctica:

Desde esta perspectiva, completamente diferente a los enfoques anteriores, la formación del profesorado se centra en el aprendizaje a través de la práctica. El mejor profesor es el más experimentado.

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. (Pérez Gómez, 1992, p.410)

Esta perspectiva práctica ha ido evolucionando con el tiempo presentando dos corrientes diferentes: el enfoque tradicional que se fundamenta básicamente en la experiencia práctica y el enfoque que se centra en la práctica reflexiva, orientación que ha sido muy fructífera. Ejemplo de ello son las aportaciones de Dewey, Schwab, Fenstermacher, Schön, etc.

La reflexión sobre la acción se refiere al análisis que realizamos sobre las características y procesos de la propia acción. Se trata de un componente imprescindible del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. En la literatura académica se ha interpretado de diferentes maneras. Grimmet diferencia tres perspectivas diferentes:

- Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente. En este caso, la reflexión cumple una función instrumental ayudando a comprender mejor las propuestas o aportaciones de los especialistas, de los diferentes especialistas.
- Reflexión como análisis y toma de decisiones sobre diferentes perspectivas o propuestas educativas.
- Reflexión como reconstrucción de la propia experiencia para tratar de reconstruir las situaciones en las que se produce la acción, reconstruir los supuestos los supuestos teóricos o valores que dirigen la acción, o reconstrucción de uno mismo como profesor tomando conciencia de las propios principios, estrategias y estructuración del propio conocimiento. Se trata de una perspectiva dialéctica en la que la reflexión sobre la propia práctica consigue transformarla y en la que el profesor construye su propio conocimiento. Este enfoque se apoya en las aportaciones de Schön, pero va más allá situándose en la

perspectiva de reflexión para la reconstrucción social que vamos a tratar a continuación.

D) Perspectiva de reconstrucción social:

En esta orientación se agrupan diferentes perspectivas que entienden la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social repleta de opciones éticas en la que los valores que dirigen su intencionalidad han de concretarse en procedimientos que se realicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro es aquí un profesional autónomo que realiza una reflexión crítica sobre la práctica diaria para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje facilitando a su vez, el desarrollo autónomo y emancipador de los que participan en ese proceso.

Dentro de esta amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Appel, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones mas liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, McDonald). (Pérez Gómez, 1992, p.422)

Dentro de esta amplia perspectiva podemos diferenciar dos grandes enfoques: el enfoque de crítica y reconstrucción social y el enfoque de investigación-acción.

ENFOQUE DE CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL. Se trata de una corriente con una vocación claramente transformadora que trata de desarrollar la conciencia social para construir una sociedad más igualitaria y más justa.

Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. (Pérez Gómez, 1992, p.423)

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA COMPRENSIÓN. El término *investigación-acción* fue definido por primera vez por Kurt Lewin, médico, biólogo, psicólogo y filósofo alemán. Reconocido como el fundador de la psicología social moderna, se interesó por la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales.

A partir de las aportaciones de Stenhouse a finales de los años sesenta se desarrolla en Gran Bretaña una corriente pedagógica de gran influencia en la actualidad cuyos principales representantes son McDonald y sobre todo, Stenhouse y Elliott. Esta corriente surge como reacción a la pedagogía por objetivos dominante en esos años que considera el desarrollo del currículum como una tarea meramente instrumental. Por el contrario, proponen un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la tarea de enseñar.

Defienden un modelo procesual en el que los valores que dirigen la intencionalidad educativa han de ir concretándose en procedimientos

que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una corriente innovadora en la que el maestro es quién construye el currículum en una actividad intelectual y creadora. No puede ser un simple técnico, ha de ser un investigador en el aula.

Por ello Stenhouse llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. Los planteamientos de Schön, Shulman y Grimmer, son claramente el complemento imprescindible de estas propuestas. (Pérez Gómez, 1992, p.425)

Esta perspectiva basada en la reflexión sobre la propia práctica con una vocación transformadora de la realidad social nos parece una línea muy completa y fundamentada para la formación del profesorado.

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los formadores aprovechen los múltiples recursos disponibles (que son muchos, especialmente si se utiliza el ciberespacio) para personalizar la acción docente y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos (por ejemplo a través de las webs docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción). (Marqués Graells, 2011, p.2)

1.2. Las funciones de la escuela y del maestro de educación infantil.

La escuela tiene la función fundamental de transmitir conocimientos y contribuir al desarrollo integral del alumnado. Pero la escuela forma parte de la sociedad, contribuyendo, además de al cuidado y custodia de la infancia, a la transmisión de cultura, la formación ética y la reproducción o el cambio del orden social. Como señala Santos Guerra (2000, p.1)

La escuela ha de contribuir a mejorar la sociedad a través de la formación del alumnado, para que en el futuro desarrollen su función social en todos los ámbitos de manera responsable y respetuosa con los demás luchando por combatir la injusticia y la desigualdad.

Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas... Santos Guerra, 2000, p.1)

La cuestión que nos planteamos a continuación se centra en las funciones que la sociedad exige al maestro de educación infantil en la actualidad.

Cuando hablamos del perfil del maestro de educación infantil en el momento actual, es necesario tener en cuenta los cambios que los centros de esta etapa han ido experimentando en los últimos años. El papel de la escuela como transmisora de conocimientos y de cultura ha perdido peso frente a otros agentes socializadores que, sin restarle protagonismo, la obligan a reorientar su labor. Entre ellos destacan los medios de comunicación que con nuevos lenguajes contribuyen a configurar el pensamiento de los alumnos.

Los maestros han de reorientar también su función ayudando a los alumnos a interpretar la gran cantidad de información que les llega de los medios, enseñando al alumno a pensar y a construir los conocimientos de forma crítica y creativa.

Por otra parte, las exigencias que se plantean hoy a la escuela

desde una sociedad que en gran medida practica modelos de conducta contrarios a los valores que pretende que se desarrollen en los alumnos, exige unos profesionales con una amplia y rigurosa formación en lo que el Informe Delors llamaba “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. El profesional que la sociedad actual demanda ha de reunir las siguientes características:

- Autonomía y responsabilidad.
- Habilidades sociales y capacidad de trabajo en equipo.
- Capacidad para reflexionar e investigar en el aula.
- Capacidad para adaptarse a una sociedad en constante transformación.
- Conocedor de los nuevos lenguajes procedentes de las TIC.

Según el artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a. La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c. La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d. La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f. La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g. La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

- h. La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i. La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j. La participación en la actividad general del centro.
- k. La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l. La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

También se señala que los profesores realizarán dichas funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

A partir de la ley de reforma educativa de 1990 (LOGSE) se ha generalizado la expresión “educación infantil” para referirse a la etapa educativa de la infancia desde los primeros meses hasta los 6 años. Durante mucho tiempo se otorgó a esta etapa un carácter meramente asistencial. La consideración de una etapa propiamente educativa y con características específicas que la diferencian de la primaria constituye un gran avance en la atención a la infancia así como en el desarrollo integral del niño en sus primeros años.

“La escuela infantil ha de disponer de su propio currículo, es decir, de un recorrido formativo autónomo que tiene como finalidad asegurar el pleno desarrollo de las diversas esferas de la personalidad infantil: afectiva, social, intelectual, moral y religiosa” (J.M. Parra, 2005, p. 64).

El Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria en el Capítulo IV «Tutores» en el artículo 45 sobre «tutoría y designación tutores» y en el artículo 46 sobre las «funciones del tutor» se recoge que los maestros ejercerán las siguientes funciones:

- Participar en el desarrollo del PAT y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios

- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
- Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos
- Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, en su artículo 10, sobre la Tutoría y colaboración con las familias, señala que:

1. La figura del tutor resulta fundamental para favorecer el proceso de construcción personal. Por ello, el tutor será la persona de referencia que ayude a establecer un vínculo afectivo entre el niño y el centro.
2. En la Educación infantil cada grupo de niños tendrá un tutor, que será la persona de referencia para el niño, que establecerá la relación y coordinación educativa con la familia y tendrá la

responsabilidad de coordinar todas las acciones de los profesionales que pudieran relacionarse con el niño.

3. Los tutores coordinarán su trabajo con el resto de tutores del ciclo y con todos los profesionales que intervengan en el centro con el fin de ofrecer una respuesta educativa coherente.

Las principales funciones que los docentes han de desempeñar en la actualidad son:

- Función preventiva y compensatoria, que persigue el diagnóstico precoz identificando las posibles carencias o deficiencias específicas. Esto permite superar de la mejor manera los efectos negativos que pueden tener contextos o entornos de riesgo en el desarrollo del niño.
- Función preparatoria para el aprendizaje de las destrezas básicas que se consideran importantes para lograr una mayor eficacia de las tareas escolares posteriores.
- Función integradora proporcionando respuesta adecuada a los alumnos con diferentes necesidades educativas y facilitando su integración social.
- Función educativa reconocida ya a todos los efectos gracias a los avances en la investigación sobre el desarrollo y el aprendizaje y al reconocimiento del carácter mediador de la educación infantil, que facilita y estimula los procesos de desarrollo del niño.

Para cumplir adecuadamente cada una de estas funciones, el maestro de educación infantil deberá:

- Observar la evolución y desarrollo de las capacidades de los alumnos así como sus progresos y dificultades.
- Crear un clima seguro y relajado en el aula.
- Favorecer un entorno favorable a la acción y experimentación del niño.
- Atender a los intereses y las propuestas e iniciativas de los alumnos.

- Establecer y favorecer las interacciones sociales en el aula.
- Establecer las intervenciones educativas oportunas que permitan el desarrollo del aprendizaje, introduciendo las modificaciones oportunas para mejorarlo.

Como vemos, el maestro de educación infantil desempeña diversas funciones, cada una de ellas implica a su vez, una gran diversidad de tareas:

- Tareas relacionadas con la atención directa al grupo de alumnos.
- Funciones de relación con las familias.
- Tareas relacionadas con el equipo educativo y la gestión del centro.

“Como hemos visto, la forma de entender la figura del educador, y en consecuencia sus funciones, ha sufrido una larga evolución, desde concebirse como mero *guardián* del niño a ser considerado un profesional que interviene en el desarrollo del niño creando situaciones y experiencias que favorecen su progreso individual y grupal.

Esta consideración lleva a entender que el educador desempeña una compleja tarea que requiere un análisis detallado de sus funciones y en consecuencia del perfil necesario para llevarlas a cabo de forma competente.

En relación con las funciones a desarrollar por parte del maestro de Educación Infantil en la ejecución de su tarea educativa, podemos dividir las en tres grupos, atendiendo al ámbito en el que se llevan a cabo:

- a) Tareas relacionadas con la atención directa al grupo de niños.
- b) Tareas y funciones en relación con los padres de los niños.
- c) Tareas a llevar a cabo como miembro del equipo educativo.” (M. L. González Garzón, 2011:68).

Todas estas funciones descritas y las nuevas demandas de la

sociedad hacia la Educación Infantil, plantean la necesidad de un perfil profesional capaz de desempeñar tareas y papeles variados y de distinta naturaleza.

“Hoy en día el papel de los formadores no es tanto “enseñar” (explicar – examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva – memorización de la información”.

1.3. El nuevo perfil del docente.

La sociedad de la información y la comunicación plantea nuevos desafíos a la educación infantil y a los educadores. Vivimos en una sociedad en constante cambio y las familias necesitan dar respuesta a las necesidades educativas de sus hijos. Por otra parte, el desarrollo de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y la incorporación de alumnos de otras culturas a través de la inmigración y de los alumnos con discapacidades a las aulas ordinarias plantean la necesidad de definir un nuevo perfil del docente.

El docente en la actualidad ha de desempeñar diferentes roles que exigen el dominio de competencias muy diferentes.

No es fácil, por tanto, pronosticar qué tipo de competencias y roles sean los que mejor papel puedan jugar en una escuela con capacidad de respuesta para las necesidades de la sociedad y del alumnado actuales. Solo cabe ir ensayando y elaborando

alternativas pedagógicas innovadoras a partir de un permanente proceso de investigación-acción que permita ir adecuando nuestro proceso de intervención educativa a las nuevas exigencias sociales de una sociedad plural, cambiante, democrática que se enmarca en un contexto dominado por los medios de comunicación de masas y por las nuevas tecnologías de la información. (J. M. Parra Ortiz, 2005, p.87).

Como señala Muñoz Sandoval (2009), la nueva legislación para la educación infantil (LOE) implica un cambio profundo en la mentalidad del profesorado y por tanto, en su formación.

Para que la renovación que propone, llegue a los centros escolares y preescolares, es necesario un cambio en algunos aspectos prácticos:

- Integración de las competencias básicas en el currículo.
- Iniciación en lengua extranjera y en nuevas tecnologías.
- Relevancia de la educación en valores sociales, éticos y democráticos.
- Revisión y actualización de las programaciones didácticas.
- Importancia de metodologías activas, investigadoras y lúdicas.
- Previsión de nuevos recursos y materiales curriculares.
- La flexibilidad como principio organizador en la vida de los centros educativos.
- Atención a la diversidad. Prevención, detección e intervención de forma precoz. Identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Función educativa de la acción tutorial. Implicación activa de las familias en la vida de los centros.

La nueva legislación realiza una apuesta fuerte por la educación en valores, desde distintas perspectivas. Para la etapa infantil opta por la transversalidad, por medio de experiencias y vivencias significativas para los niños y niñas. (Muñoz Sandoval, 2009, p.29)

Podemos diferenciar, con Parra Ortiz (2005) las competencias y cualidades de carácter general que deben caracterizar al docente por su condición de profesional de la enseñanza y las competencias más específicas por el nivel educativo en el desarrolla su labor y que es la educación infantil.

Paradójicamente, la multiplicidad y complejidad de funciones que la sociedad actual demanda a la escuela infantil no se corresponde con el estatus social que esa misma sociedad reconoce a los profesionales que han de desempeñarlas, ni en la retribución económica de su trabajo, ni en el prestigio social concedido a los educadores ni en la valoración social de su actividad educativa. (Parra Ortiz, 2005, p.93)

Las demandas sociales exigen al maestro de educación infantil que asuma multitud de funciones que exigen una formación específica que responda a los retos de una sociedad en constante transformación.

Desde el centro educativo, favorecer situaciones de convivencia en los ámbitos más diversos es prioritario para las nuevas formas de vida que están surgiendo; propiciar la reflexión y la comunicación-hablar, escuchar y opinar- es ineludible; despertar el deseo de saber por su utilidad social y por la satisfacción personal es formativo; instruir en el uso sensato y provechoso de las tecnologías para evitar una nueva forma de analfabetismo es necesario; dosificar la deseducadora práctica de los exámenes continuos desde "la mas tierna infancia", que conduce a un mero

aprendizaje de usar y tirar, es imprescindible. (Moreno, 2011, p.24)

Esto implica que las universidades a su vez, han de asumir el compromiso de un modelo de formación integral orientado a fortalecer el saber, el ser y el hacer del futuro maestro. En los últimos años la Universidad española está asumiendo un proceso de transformación para construir un modelo de formación que responda al nuevo perfil profesional del docente.

La pregunta clave para la elaboración del nuevo plan de estudios de Grado de Magisterio de educación infantil es ¿Cuáles son las competencias del maestro de educación infantil que fundamenten el plan de estudios?

Para responder a esta cuestión, vamos a adentrarnos en la cuestión de las competencias del docente de educación infantil.

1.4. Marco de referencia del enfoque competencial.

1.4.1. Concepto de competencia.

Uno de los pasos necesarios en la investigación sobre las competencias del profesorado, se relaciona con el significado del enfoque competencial.

En las últimas décadas ha surgido en educación un concepto clave que ha transformado el panorama educativo: el de competencia.

Las metas de los programas educativos ya no están definidas en función de objetivos sino de competencias. Las características que definen un cargo se describen por competencias. A las personas se les evalúa para la investigación, para optar a un título o un puesto de trabajo por las competencias que demuestran.

El concepto de competencia se ha globalizado, en muchos países del mundo, no solo en Europa, se ha creado un sistema de cualificación laboral y de formación por competencias.

Se trata de un concepto que abarca significados de tradiciones muy diversas y que se ha desarrollado con matices muy diferenciados.

Hay que tener en cuenta, que el vocablo de competencia es polisémico. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua le atribuye varios significados diferentes:

- *“disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; situación de empresas que rivalizan en el mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio o competencia deportiva”.*
- Por otra parte: *“1.- Incumbencia; 2.- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; 3. - Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”.*

En el tema que nos ocupa, es ésta última acepción del vocablo competencia el que nos interesa.

Ya en los años 60, N. Chomsky desde la Gramática Generativa utilizó el término “competencia” contrapuesto al de “actuación” en el ámbito del lenguaje.

Para Chomsky, la competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído.

El propósito de la teoría lingüística de Chomsky consiste en desarrollar una teoría general del lenguaje natural humano, cuestión que ha estado presente en las preocupaciones de los psicólogos y filósofos a lo largo de todo el siglo XX. Pero la peculiaridad de la teoría chomskiana está en la relación que establece entre el lenguaje y los usuarios, pues se trata de una *teoría de la competencia lingüística*, y no sólo de la actuación. Esta distinción de carácter general tiene importantes consecuencias para la filosofía del lenguaje y también para la psicología. (Pérez y Lacasa, 1985, p.143)

A principios de la década de los años 70, este término se empieza a utilizar en el ámbito de las empresas para referirse a aquello que caracteriza a una persona capaz para llevar a cabo una tarea determinada de manera eficaz. Algo más tarde, el término es asumido también por el sistema escolar y se presenta como una alternativa al sistema tradicional de educación. En estos años, en las empresas y organizaciones se seleccionaba al personal laboral mediante test de inteligencia y pruebas de conocimiento. Se consideraba que las personas con mayor cociente intelectual y con mejores notas podían ser los profesionales más exitosos en las organizaciones o empresas.

Mc Clelland (citado en HayGroup, 1996) profesor de la Universidad de Harvard inició una investigación sobre el porqué unos empleados tienen más éxito que otros en el trabajo. Por medio del método de incidentes críticos identificó qué cualidades o aptitudes hacían que un trabajador lograra resultados excepcionales. Dicho estudio le llevó a la conclusión que no había

correlación entre los profesionales de mayor coeficiente intelectual y el éxito sino que este dependía de otras características personales como aptitudes y motivaciones. Daniel Goleman (1999) popularizó el concepto de Inteligencia Emocional, contraponiendo ésta a la Inteligencia Racional, definiéndola como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien nuestras emociones”, en el mismo texto cita una definición más precisa de Salovey y Mayer: “en función de la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos, y de utilizar los sentimientos para guiar el pensamiento y la acción”. Lo interesante en los estudios de Goleman es que investigando las características para 181 puestos en 121 compañías internacionales y diferenciando las aptitudes meramente cognitivas o técnicas de las emocionales, descubrió que las dos terceras partes del éxito de los trabajadores se debía a las aptitudes emocionales y la otra tercera parte a las intelectuales. La empresa asesora internacional de recursos humanos Hay/McBer (citado en HayGroup, 1996) llegó con sus investigaciones a resultados parecidos. Es decir, el éxito de un trabajador, de un profesional o una persona se debe en mayor medida a sus características personales no intelectuales ni meramente técnicas. Esta organización promocionaba un modelo de gestión de Recursos Humanos fundamentado en la definición y descripción de un puesto de trabajo, caracterizado éste por la delimitación de un área de responsabilidad del puesto dentro de una estructura organizativa. Este puesto se definía por funciones y los que ocuparan los cargos debían tener determinado nivel profesional y demostrar algunas habilidades cognitivas o técnicas. Este modelo correspondía a la concepción de empresa fordista donde lo importante era la estructura y la organización. Pero las investigaciones realizadas por la misma empresa y la

revolución ocurrida en las organizaciones con la irrupción de la sociedad del conocimiento llevaron a la misma a proponer otro modelo de gestión de Recursos Humanos. Las Organizaciones deben ser flexibles, adaptarse a los cambios, trabajar en equipos, preocuparse por estándares y resultados, ser competitivas. Lo importante ya no son los cargos sino las competencias de quienes integran la empresa. (Fernández, 1997, p.26)

Podemos encontrar diferentes y variadas definiciones de competencia, tanto en el ámbito de la empresa como en el educativo. En general, en el entorno laboral, las competencias tienen como fin la ejecución de tareas específicas de una ocupación de manera eficaz, lo que supone estar en posesión de determinados conocimientos, habilidades y actitudes.

Tejada (1999) recoge una veintena de definiciones, de las que destacamos las siguientes:

_ "Son repertorios de conocimientos que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada". (Levy-Leboyer, 1997).

_ "Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje" (Montmollin, 1984)

_ "La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994)

_ "La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo" (Hayes, 1985)

_ "La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los meta-conocimientos que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada" (Levy-Leboyer, 1997).

Para Medina:

Las competencias básicas armonizan los conocimientos, los métodos de aprendizaje y formas de actuación y las actitudes más relevantes que han de adquirir los seres humanos en contextos interculturales, orientando los saberes a la solución de problemas reales y a la creación de los contextos y utilización de los espacios geo-históricos más cercanos su identidad personal". Según este autor, se trataría de "conseguir que las personas planteen sus proyectos de vida, actúen responsable y libremente en las nuevas realidades sociales y participen en el desarrollo de las organizaciones y de las empresas desde procesos de aprendizaje y colaboración orientando su proceso formativo a la consolidación de los estilos de aprendizaje a lo largo de su vida. (p.14)

La competencia implica capacidades, “ser capaz de”, “ser apto para”, se trata de una afirmación en potencia, por lo que la capacitación es imprescindible para ser competente, pero el ser competente necesita de la puesta en acción de las capacidades adquiridas. Desde éste punto de vista, “saber” no es poseer, es utilizar. Hasta que los saberes no se aplican, no se manifiesta la competencia, lo que implica una carga irrenunciable de experiencia, de aplicación de lo aprendido. Esto supone que el alcance de una competencia solo es posible si se da la oportunidad de enfrentarse a diversas situaciones, que no siempre se presentan en el período de aprendizaje.

Esto plantea cuestiones interesantes sobre la formación inicial del profesorado y sobre las metodologías más adecuadas en el desarrollo de las competencias del alumnado de Grado de Magisterio.

El enfoque por competencias debe ponerse en relación con la cultura de formación a lo largo de toda la vida o disposición permanente a aprender, en la que se hace patente la necesidad de alcanzar conocimientos, habilidades y aptitudes que favorezcan la capacidad de autoaprendizaje, en modelos docentes virtuales, presenciales y semipresenciales, con el apoyo de los recursos tecnológicos, nuevos formatos docentes menos rígidos y más personalizados, bajo una concepción flexible. Por consiguiente, la adquisición de los conocimientos y competencias debe permitir al estudiante una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda la vida. (Delgado García, 2005, p.21)

El ámbito educativo, si bien recoge ideas del entorno profesional, lo hace con una mayor cota de profundidad y extensión expandiéndose a todos los ámbitos de la vida del individuo.

Algunos sinónimos o conceptos con los que comparte significados: aptitud, capacidad, habilidad, destreza, conocimiento práctico, etc.

Podemos encontrar múltiples definiciones que aportan diferentes organismos y autores, parece difícil establecer un acuerdo respecto a qué son las competencias y cuántas y cuáles son las competencias básicas.

El Consejo Europeo (2001) define las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Zabala y Arnau, 2007, p.38).

Como vemos, se trata de una definición breve y de carácter general y que obvia, por ejemplo, las estrategias, valores y actitudes que deben ponerse en práctica para llegar a buen fin.

Frente a esta concisa exposición, encontramos la de Monereo (2005):

Estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe “leer” con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo. (Zabala y Arnau, 2007, p.40)

El autor, en esta definición, y a diferencia, como hemos visto, de la ofrecida por el Consejo europeo, dota de una gran importancia a las

estrategias puesto que dependiendo del tipo de problemas que se nos planteen, conviene saber qué estrategia, o grupos de estrategias debemos impulsar para solucionarlo.

Más tarde, Monereo y Pozo (2007) nos dicen que:

Las competencias básicas se han constituido como el concepto talismán que ha penetrado en las recomendaciones de los organismos europeos de educación y en los procesos de reforma. No todo el mundo, no obstante, coincide en su significado, en la selección de las competencias clave y en cómo éstas se incardinan en los conocimientos y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje". Lo que supone que el maestro tendrá que priorizar "aquellas que se consideren básicas para adquirir una formación cultural sólida a lo largo de toda la vida, para integrarse en un entorno laboral cada vez más dinámico y cambiante, para convivir en una sociedad democrática y para garantizar unas relaciones afectivas saludables. (p.8)

La definición de Perrenoud (2001) va más allá, al incluir múltiples recursos cognitivos:

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Zabala y Arnau, 2007, p.41)

Por su parte, Zabala y Arnau, aportan también su propio concepto de competencia: "La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida..." (p.45).

Así, se trata de acciones eficaces para la resolución de determinados problemas y situaciones. Debemos tener en cuenta, y dado que se trata de acciones, que es incorrecto hablar de personas competentes, siendo más apropiado referirnos a grados de competencia que se demostrarán en mayor o menor medida en función de múltiples factores.

“...Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007, p.45).

Es decir, deberemos estar en disposición de solucionar el problema, identificándolo mediante un análisis de la situación, revisando los esquemas de actuación y seleccionando el que se ajuste a la idiosincrasia de la situación, así como dominando los procedimientos y pericias que conllevan la acción sobre unos hechos y conceptos. Todo ello, integrando el ser, el saber y el saber hacer.

Para Medina (2009),

Las competencias son los logros evidentes que adquieren los seres humanos al conocer, actuar y resolver los problemas en las más diversas situaciones personales, institucionales y profesionales” y “las competencias básicas son los logros formativos que los estudiantes de la educación obligatoria han de alcanzar para poder realizarse y, como seres humanos, participar activamente en la sociedad, ser capaces de aprender a lo largo de la vida y estar preparados para los retos de la sociedad, ser capaces de aprender a lo largo de la vida y estar preparados para los retos de la sociedad del conocimiento y las demandas de las futuras ocupaciones y profesiones. (pp.10-11)

La OCDE en el Programa sobre Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) define este concepto como:

La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (p.18)

Tiene por tanto, un carácter integrador que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes. Además, los criterios para seleccionar una competencia son los siguientes:

1. Que contribuya a obtener resultados de alto valor personal o social.
2. Que sean aplicables a un amplio abanico de contextos.
3. Que contribuyan a superar con éxito exigencias complejas.

En definitiva, que beneficien a toda la población, independientemente del sexo, condición social y cultural y entorno familiar.

La Unión Europea a través del grupo de trabajo para identificar las competencias clave para el aprendizaje y elaborar una propuesta que se concretó en 2006 en una Recomendación a los países miembros en la que se define la competencia básica como sigue:

Una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave, representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos

los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida. (p.5)

Podemos decir que en el currículo español las competencias básicas tienen tres referentes fundamentales: el ámbito académico, la Unión Europea y la OCDE (DeSeCo). Su función fundamental está en garantizar los aprendizajes fundamentales.

Pero el concepto de competencia nace también como hemos dicho, como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional, y así lo entienden también Zabala y Arnau (2007) desarrollando una serie de argumentos que justifican la necesidad de la introducción de la competencia en el ámbito educativo y, por tanto, de llevar a cabo su profunda y urgente transformación.

La sola definición que aportan del término "competencia" hace que reflexionemos sobre el tema que nos ocupa: "...aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente" (Zabala y Arnau, 2007, p.19).

También se ha planteado que el enfoque de la enseñanza por competencias se centra más en el hacer que en el ser y que enfatizan la ejecución de tareas y actividades desatendiendo valores y actitudes.

Algunos autores plantean los peligros de defender un planteamiento educativo basado en unas competencias desarrolladas a partir de las demandas económicas y empresariales desde una perspectiva utilitarista. Esto tergiversaría e impediría caminar hacia una finalidad

educativa inclusiva, integral, y pensada para formar una ciudadanía crítica y solidaria.

¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias? Para unos, nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos... de la educación. Para otros, estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos pero funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente. (Gimeno Sacristán, 2009, p.41)

Sanz de Acedo (2010), considera que el concepto de competencia nos hace replantearnos algunos aspectos de la educación:

La educación centrada en competencias no es un concepto más, una mera técnica didáctica orientada a la ejecución inmediata de habilidades, sino que es un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional. (p.16)

1.4.2. El enfoque competencial en el marco europeo.

Para comprender mejor el concepto de competencia se hace necesario aludir brevemente, al marco histórico que le sirve de referencia.

El Espacio Europeo de Educación Superior constituye un ambicioso y complejo plan puesto en marcha por los países europeos para favorecer la convergencia en materia de educación.

En diferentes foros internacionales se han venido realizando diagnósticos e informes sobre los sistemas educativos señalando los retos que plantea a la educación una sociedad en continua transformación.

Un ejemplo de ello es el informe Faure promovido por la UNESCO en 1973 en el que se hacían constar los progresos y los problemas y los retos que planteaba a la educación los cambios sociales y el desarrollo tecnológico.

Con un enfoque similar y recomendando cambios sustanciales en la educación, se publica en 1980 el informe del Club de Roma con Boltkin a la cabeza ("Aprender, horizonte sin límites"). Para dichos autores, la creciente complejidad de los problemas humanos, en el orden social, económico, demográfico, o ecológico ha producido un *desfase* humano que sólo se podrá afrontar mediante la sustitución de un *modelo de aprendizaje de mantenimiento*, concebido para preservar un sistema vigente o un modo de vida establecido, por un *modelo de aprendizaje innovador*, de carácter prospectivo, que capacita a los individuos para anticiparse y adaptarse oportunamente a los cambios.

En 1996 Jacques Delors, ex presidente de la Comisión Europea, elabora un informe "La educación encierra un tesoro", para la UNESCO en el que se plantea el desarrollo de un sistema educativo mas humanizado, democrático y solidario, que acabe con el fracaso escolar y mejore la calidad de la educación.

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (J. Delors, 1996, p.12).

Propone cuatro pilares fundamentales para el currículum: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser:

- **Aprender a conocer**, combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos de un pequeño número de materias, lo que supone además aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- **Aprender a hacer**, para adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a situaciones diversas y a trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el marco de las experiencias sociales y laborales que se ofrecen a los jóvenes o bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, o bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- **Aprender a vivir juntos**, desarrollando la comprensión del otro y la interdependencia, realizar proyectos comunes, aprender a resolver los conflictos respetando los valores de comprensión mutua, pluralismo y paz.

- **Aprender a ser** para el desarrollo de la personalidad que permita obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, la educación desarrollará todas

las capacidades del individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, comunicativas, etc.

Mientras los sistemas educativos formales dan prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, se defiende una educación total o integral. En esta concepción de la educación han de inspirarse las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible de su destino. (Delors, 1996, p. 11)

El citado informe, pretende trascender

La visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, títulos...) reconsiderando la función que tiene en su globalidad y el papel que juega en la realización de la persona que toda entera debe aprender a ser. (Citado por Gimeno Sacristán, 2009, p.19)

Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época. (J. Delors, 1996, p.32)

La Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación, marcan el inicio de un proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de

Educación Superior que debería haberse hecho plenamente realidad en el año 2010.

La declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo organizado en base a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y orientado a la consecución de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y conseguir que el sistema Europeo de Formación Superior constituya un polo de atracción para estudiantes y profesores de todo el mundo.

Una de las novedades de este ambicioso proyecto es la incorporación de las competencias básicas a los currículos. La incorporación de las competencias trata de dar respuesta adecuada a la preocupación por mejorar la formación de niños y jóvenes proporcionando una educación que les prepare para ser capaces de desarrollar un proyecto de vida personal, social y profesional acorde con los valores de una sociedad democrática. Se enmarcan en un modelo de educación que vaya más allá de los hechos y conceptos del sistema tradicional.

En definitiva, que nuestros estudiantes aprendan a ser personas capaces de movilizar sus recursos y tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones. (MEC Consejo Escolar del Estado. Aplicación de las Competencias Educativas Básicas en la CCAA y en el Estado, p.95)

En Marzo de 2000, el Consejo Europeo celebrado en Lisboa, determinó un nuevo objetivo estratégico de la Unión Europea con la finalidad de reforzar el empleo, la reforma de la economía y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento.

Alcanzar este objetivo exigía una estrategia global centrada en la necesaria adaptación de los sistemas educativos de los países europeos a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. El Consejo invitó a los estados miembros, al Consejo y a la Comisión a que definieran un marco europeo que definiera “las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida. Dicho marco debía incluir: las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales” (European Council 2000, párrafo 26).

En el mismo año, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, empieza a publicar un informe anual comparativo de la situación de los sistemas educativos de los países miembros. A partir de aquí se desarrolla lo que se conoce como Informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) que diagnostica el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia.

El concepto de competencia en la educación juega un papel en la evaluación y lo define como “la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con las distintas situaciones” (OCDE, 2005).

Desde diferentes ámbitos se ha cuestionado la validez de este tipo de evaluaciones externas que establece una jerarquía entre los diferentes países:

La información proporcionada por los informes PISA tiene una funcionalidad que delimita y limita su poder de uso para conocer y mejorar un sistema educativo y sus prácticas. Extralimitarse en asignarle más capacidad de informar de la que tiene, no es correcto desde el punto de vista técnico, intelectual y moral. (Gimeno Sacristán, 2009, p.35)

En Febrero de 2001, el Consejo Europeo de Estocolmo, elabora el documento base: Los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y formación. (The concrete future objectives of education and training systems). En dicho documento, se identificaban los tres objetivos estratégicos desglosados en tres objetivos relacionados para los sistemas educativos y de formación de los países miembros:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación.
- Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación.
- Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

En marzo de 2001 el mismo Consejo Europeo de Estocolmo definió como áreas prioritarias, la mejora de las destrezas básicas, las TIC y las matemáticas, las ciencias y la tecnología.

En febrero de 2002 el Consejo Europeo de Barcelona elaboró un programa de trabajo para conseguir estos objetivos en el 2010. En este programa se establecieron las cuestiones clave que habría que tratar para alcanzar los tres objetivos estratégicos así como los trece

conexos acordados. También hace referencia a varios elementos y niveles de educación y formación y determina los instrumentos principales que se utilizarán para medir los progresos realizados comparando los logros europeos tanto internamente como en otras zonas del mundo.

En el programa de trabajo, los tres objetivos estratégicos se desglosan en trece objetivos y cuarenta y dos cuestiones clave, que reflejan el amplio espectro de los ámbitos relacionados con la formación y la educación.

Se propusieron ocho campos fundamentales a partir de las destrezas básicas:

- La comunicación en lengua materna.
- La comunicación en lenguas extranjeras.
- Las TIC.
- Las competencias matemáticas, de ciencia y tecnología.
- El espíritu empresarial.
- El aprender a aprender.
- Las competencias interpersonales y cívicas.
- La cultura en general.

Los objetivos propuestos fueron:

- Desarrollar aptitudes para la sociedad del conocimiento.
- Garantizar el acceso generalizado a las TIC.
- Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos.
- Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.
- Aprovechar al máximo los recursos.
- Fomentar la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

- Incrementar la movilidad y los intercambios entre diferentes países.
- Reforzar la cooperación europea.
- Crear un entorno de aprendizaje abierto.
- Hacer más atractivo el aprendizaje.
- Reforzar los lazos entre la vida laboral, la investigación y la sociedad.
- Desarrollar el espíritu empresarial.
- Potenciar el aprendizaje de idiomas.

En marzo de 2002 en Barcelona, el Consejo Europeo señaló la cultura digital y el aprendizaje de lenguas extranjeras como cuestiones de máxima prioridad. También se establece un grupo de trabajo cuyos objetivos principales son definir qué son las nuevas destrezas y cuál es la mejor manera de integrarlas en el currículum, aprenderlas y mantenerlas a largo de la vida.

El Consejo Europeo acoge con satisfacción el acuerdo sobre el detallado "Programa de trabajo para 2010" relativo a los sistemas de educación y de formación. El Consejo Europeo establece el objetivo de hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010. El Consejo Europeo conviene en que los tres principios básicos que inspiran este Programa son: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial. (p.18)

Por otra parte, diferentes documentos internacionales venían insistiendo, desde los noventa, en la conveniencia de crear un sistema europeo que permitiera estudiar las definiciones de destrezas clave, así como las formas de adquirirlas, evaluarlas y certificarlas. (Libro blanco sobre la educación y la formación, Comisión Europea, 1996).

El futuro de la Unión Europea y su proyección serán resultado en gran medida de su capacidad de seguir el movimiento hacia la sociedad cognitiva. El reto es hacer de ella una sociedad justa y progresista, basada en su riqueza y diversidad cultural. Habrá que dotarse de los medios de desarrollar el apetito de educación y de formación a lo largo de toda la vida y abrir y generalizar permanentemente el acceso a diversas formas de conocimiento. También habrá que hacer del nivel de competencia alcanzado por cada uno un instrumento de medida del rendimiento individual cuya definición y empleo garanticen lo máximo posible la igualdad de derechos de los trabajadores. (p.27)

El proyecto de la OCDE "Definición y selección de competencias" (DeSeCo) con la participación y coordinación de expertos como Salganik, Rychen, Moses y Konstant elaboró una serie de informes sobre la definición y selección de competencias clave que es referencia obligada ya que, ha elaborado y justificado una definición del concepto de competencia: "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (p.3).

En dicho informe, se clasifican las competencias en tres grandes categorías:

1. La capacidad para utilizar un amplio rango de herramientas (físicas, tecnológicas y socioculturales) de manera interactiva.
2. La capacidad de interactuar en grupos socialmente heterogéneos.
3. La capacidad de actuar de forma autónoma y responsable.

Estas categorías están interrelacionadas y constituyen la base para identificar las competencias clave. En este informe de 2003 se señalan tres condiciones que deben cumplir las competencias seleccionadas:

- Que su adopción produzca beneficios económicos que se puedan medir.
- Que su aplicación sea beneficiosa en diferentes contextos y aplicable a las diferentes áreas de la vida.
- Que sean relevantes para todos.

El punto de partida del proyecto DeSeCo es la mejora de los indicadores que sirvan para diagnosticar los aspectos más relevantes de las prácticas, usos y costumbres de los sistemas escolares, esto es, elaborar un esquema de referencia para la evaluación (de alumnos) y búsqueda de competencias que den respuesta a las necesidades de información de quienes desarrollan las políticas educativas. (Ramiro Viso Alonso, 2010, p.59)

Ya en 2002 la red europea Eurydice también promovió un estudio entre los países de la UE para conocer y comparar la interpretación que hace cada uno de ellos del concepto de competencia clave:

Preparar a los jóvenes para afrontar los desafíos de la sociedad de la información, así como para obtener el máximo beneficio de las oportunidades que ésta les ofrece, se ha convertido en un objetivo cada vez más explícito de los sistemas educativos europeos. Esto ha llevado a los responsables de las políticas educativas a revisar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, ha elevado el interés por las competencias clave, es decir, aquellas competencias que se consideran indispensables para una participación satisfactoria en

la sociedad a lo largo de la vida. (Competencias clave, Eurydice, 2002, p.3)

El documento concluye que la determinación de las competencias clave, es más una cuestión de terminología que de concepto.

La conclusión principal que se puede obtener del gran número de contribuciones a esta búsqueda de una definición es que no hay acepción universal del concepto de competencia clave. A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de clave, fundamental, esencial o básica, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e impre- visibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constante- mente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances. (p.29)

En 2004 la Dirección General de Educación y Cultura de la UE en el programa "Educación y Formación 2010" publica un documento sobre competencias clave.

Todos los sistemas educativos deberían asegurarse de que antes de que concluya 2010 sus alumnos disponen al final de la enseñanza secundaria de los conocimientos y las competencias necesarias que los preparen a su futuro papel de ciudadanos europeos. Ello exige, fundamentalmente, el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas a todos los niveles y de la dimensión europea en la formación de los docentes y en los currículos de la

enseñanza primaria y secundaria. (Educación y formación, 2010, p.16)

En este contexto, se estableció la necesidad de abordar cuáles son las competencias necesarias para todos en la sociedad del conocimiento, y también los ámbitos que podrían alcanzar.

En diciembre de 2006 se publica en el Diario Oficial de la UE una recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la UE, donde se insta a los países miembros a desarrollar la oferta de las competencias clave en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente para crear un marco educativo europeo de referencia. Su impacto se examinó en el programa de trabajo Educación y Formación 2010. En dicho programa se afirma que la educación tiene un papel fundamental que jugar en la integración europea.

En el presente documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El marco de referencia establece ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

El documento constituye el primer intento de elaborar una lista global y equilibrada de las competencias clave para la realización personal, la inclusión social y el empleo en el marco de la sociedad del conocimiento. Por tanto, es una referencia obligada para los responsables de facilitar las oportunidades de formación y aprendizaje en cualquier etapa de la vida.

Mención especial merece el Informe Tuning, “pieza clave y combustible constante del movimiento de competencias” (Gimeno Sacristán, 2009). Se trata de un proyecto que pretende ofrecer a las universidades europeas esquemas que faciliten la aplicación del programa de Bolonia. Su objetivo consiste en ofrecer un modelo de diseño curricular estandarizado que permitirá comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estandarizados. Esto requiere desarrollar perfiles profesionales para las enseñanzas universitarias a través de la selección de resultados de aprendizaje y competencias genéricas y específicas de cada área de estudio.

La utilización de competencias se justifica por varias razones:

1. Fomentar la transparencia en los perfiles profesional y académicos de las titulaciones y programas de estudio, promoviendo un mayor énfasis en los resultados.
2. Desarrollo de un nuevo paradigma centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarlo hacia la gestión de conocimientos.
3. Ampliar los niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
4. Crear un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

Según Gimeno Sacristán, las competencias insertas en los perfiles profesionales son, en última instancia, un lenguaje común

estructurador de la EEES, así como el criterio clave para el mercado de trabajo en el futuro. Se apuesta por una Universidad europea enraizada en el mundo empresarial y laboral y se ofrece un marco común de aplicación a las estructuras curriculares internas.

El informe Tunning supone un cambio de paradigma que supone el paso de la educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, o más bien en los resultados del aprendizaje o en la evaluación por competencias.

Al inicio del proyecto se señalaron las siguientes metas y objetivos:

- Impulsar la convergencia europea en educación superior en las siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias genéricas y de cada área de estudio incluyendo conocimientos, destrezas y contenidos de las siete áreas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- La creación de redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad a través de la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información sobre el desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y establecer una estructura curricular de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.

- Establecer puentes entre la red de universidades y otras entidades adecuadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y hallar la manera de alcanzar consensos.
- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, particularmente, el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministros de educación, las universidades, la conferencia de rectores, otras asociaciones, como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad.

1.4.3. Las competencias del maestro de educación infantil.

Con el fin de establecer el perfil profesional del docente, el profesor Parra Ortiz (2005) ha realizado un interesante análisis de las competencias del maestro de educación infantil desde diferentes perspectivas teóricas diferenciando las competencias de carácter general y las competencias profesionales específicas:

A) Competencias profesionales de carácter general.

Con respecto a las competencias generales podemos encontrar diferentes propuestas. Parra Ortiz (2005), señala diferentes aportaciones: la de Hargreave (1999) que plantea la necesidad de una mayor proyección social del docente; la de Stenhouses (1984) diferencia la “profesionalidad restringida” y “profesionalidad

ampliada”; la de Zeichner (1993) que caracteriza al docente como profesional reflexivo y la de Giroux (1990) que concibe al docente como un intelectual transformador de la sociedad.

En base a estas aportaciones, Parra Ortiz (2005), propone una síntesis en las que destacan las siguientes competencias de carácter general:

- Mediador curricular.
- Experto en nuevas tecnologías con capacidad de gestión y organización de los medios del aula.
- Colaborador participativo.
- Profesional reflexivo.
- Innovador e investigador en la acción.
- Orientador del proceso de aprendizaje y defensor de los valores democráticos.
- Respetuoso con las diferencias individuales.

Nos aporta también Parra Ortiz (2005) la propuesta de Tomás y colaboradores (2000) sobre los roles que han de caracterizar en la actualidad a los docentes:

- Diseñador y gestor de actividades y entornos de aprendizaje.
- Orientador, guía de aprendizajes y del desarrollo de capacidades de los alumnos.
- Motivador y provocador de la curiosidad intelectual y entusiasmo, dinamizador de los grupos.
- Fuente de información.
- Transmisor de experiencias.
- Creador de materiales y recursos didácticos, evaluador de recursos y usuario de los mismos.

- Co-aprendiz, con los estudiantes, promoviendo un descubrimiento guiado.
- Investigador que reflexiona sobre la práctica educativa y actúa colegiadamente con otros docentes.
- Actualizador de los contenidos curriculares e innovador de la metodología didáctica. (pp. 89-90)

En síntesis, las competencias básicas de los docentes serían:

- Competencia curricular o dominio de los contenidos de las materias.
- Competencia pedagógica para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivar, orientar, evaluar dicho proceso así como investigar e innovar.
- Competencia tecnológica o dominio de las TIC.
- Competencia educadora que implica algunos rasgos de personalidad como equilibrio emocional, madurez, autoestima, seguridad, empatía, sentido del humor y defensa de los valores.

B) Competencias profesionales de carácter específico.

Parra Ortiz (2005) sintetiza las aportaciones fundamentales de autores como Goldschmnied, Frabboni y Morrison:

En relación a las competencias específicas, Goldschmnied (2002) señala las siguientes funciones del educador infantil:

- Organización de los espacios, el mobiliario y los recursos didácticos para crear un ambiente seguro, de confianza y rico en estímulos.

- Facilitar y orientar el aprendizaje animando y estimulando a los alumnos.
- Iniciar al niño en la adquisición de hábitos, destrezas y competencias estimulando su desarrollo integral y armónico.

Frabboni (2002), desde una visión más académica, señala las siguientes competencias profesionales:

- El saber o conocimiento científico y cultural.
- El saber hacer o planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El saber interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa gestionando la vida del grupo de alumnos.

Para Morrison (2005) el perfil profesional del maestro de educación infantil ha de reunir una serie de cualidades que estructura en cuatro dimensiones integradas:

- Dimensión personal, que incluye cualidades como honestidad, entusiasmo, dedicación, motivación, empatía, amabilidad, confianza, sensibilidad, tolerancia, buen humor, etc.
- Dimensión educativa, que incluye conocimientos teóricos y prácticos sobre la infancia y sobre la profesión docente.
- Dimensión profesional, conocer el desarrollo del niño en los diferentes ámbitos (cognitivo, lingüístico, emocional, social...) actuando como guía y estimulador del desarrollo planificando y evaluando la enseñanza, colaborando con las familias y reflexionando sobre la propia práctica.
- Dimensión pública defendiendo los intereses de la infancia y de la profesión docente.

La necesidad de promover la formación integral implica el desarrollo de competencias personales y sociales al mismo

tiempo, y la escuela no puede obviarlas. Aspectos que no sólo implican el uso de una metodología coherente sino, además, es necesario que la propia escuela y los educadores que trabajan en ella encarnen el discurso de los valores. (Santos Guerra, 2002, p.31)

1.4.4. Marco normativo de los estudios de Grado de Educación Infantil.

1.4.4.1. El Libro Blanco de la ANECA.

En el 2004 se publica el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) sobre Magisterio que muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo de realizar una serie de estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se trata de un instrumento fundamental para la reflexión que recoge numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

Tal como se relata en el Libro Blanco de la ANECA (2004), se realizó un estudio con el fin de identificar los perfiles profesionales y las competencias del maestro de educación infantil, entre otros. Para ello se consideró la opinión de los maestros, directores e inspectores así

como la opinión de la Administración educativa y las organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica. A partir de los datos, se elaboró un informe que recoge las opiniones de más de 800 tutores de prácticas.

El análisis e interpretación de esos datos ha sido la base para afrontar el diseño de las futuras titulaciones de Maestro atendiendo a los perfiles que ofrecen los profesionales en ejercicio, los directores de los centros, los inspectores y los responsables de la Administración Educativa. (p.76)

Con una muestra de 0,025 % de la población de maestros en ejercicio como docentes y un porcentaje similar de Directores, se llegó a los siguientes resultados:

- a) La demanda unánime de una formación más generalista.
- b) Se consideran necesarias las actuales especialidades.
- c) La conveniencia de incrementar la formación práctica.
- d) La conveniencia de igualar los años de formación a las demás titulaciones de Grado.

Como consecuencia del citado estudio se identifican cinco perfiles profesionales comunes a todo el Estado que se agrupan en torno a dos titulaciones: Maestro de E. Infantil y Maestro de E. Primaria (Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical y Necesidades Educativas Específicas). A ellos se añaden los perfiles específicos relativos a las diferentes lenguas oficiales de las Comunidades autónomas.

Con respecto a las competencias transversales o genéricas se solicitó a 180 profesores de 18 universidades que valoraran la importancia de dichas competencias, con los resultados siguientes:

- Las tres competencias más valoradas fueron: capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación (competencias “instrumentales” clásicas) y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad (competencia “personal”).
- Con cierta consideración, aunque con valores menores, estarían: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad crítica, el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones.
- Las competencias siguientes con mejor estimación fueron: habilidades en las relaciones interpersonales, trabajo en equipo (competencias de carácter “personal”) y creatividad (competencia “sistémica”).
- Curiosamente, las competencias menos valoradas fueron: el trabajo en un contexto internacional, el liderazgo, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, la capacidad de gestión de la información y el dominio de una lengua extranjera.

Así pues, y en definitiva, quizás lo más destacado de todo resulte la visión más bien anclada en el rol convencional del maestro: alguien que se expresa bien en su lengua, que organiza y planifica su trabajo y que, esto sí, reconoce la multiculturalidad; alguien, al mismo tiempo, para el que una lengua extranjera (excepto para los de ese perfil) y las nuevas tecnologías suponen una formación necesaria pero poco valorada frente a otras competencias; y alguien para quien la mayor parte de las propuestas de innovación educativa recogidas por la literatura de los últimos años permanecen al fin en segundo plano. La prevalencia de esta perspectiva tradicional predominante ha supuesto una sorpresa, en la medida que las expectativas de los miembros del

grupo de trabajo se enmarcaban en la dirección contraria, y también un motivo de preocupación de cara a la resistencia al cambio del modelo formativo que se propone desde estas páginas. (Libro Blanco Magisterio, ANECA, 2004, p.84)

Resulta interesante, efectivamente, la valoración de competencias que realizan los académicos de la universidad española.

Con respecto a las competencias específicas se diferenciaron dos tipos: competencias comunes a todos los perfiles de maestro y competencias específicas de cada perfil.

Con respecto a las competencias comunes, las conclusiones del análisis fueron:

- La categoría del "saber" es la más valorada, de hecho, primera competencia entre las más valoradas es el conocimiento de los contenidos que hay que enseñar.
- En segundo lugar está la categoría del "saber hacer", como saber evaluar o ejercer la función tutorial.
- En tercer lugar, está la categoría del "saber ser" como promover el rendimiento académico y educar al ciudadano.
- La categoría del "saber estar" aparece la última.

Si comparamos los datos mejor y peor valorados entre sí, parece desprenderse la idea de que lo que se valora más es lo que concierne más directamente al trabajo de enseñanza en el aula, de tal forma que, cuanto más se aleja una competencia de esa actividad concreta menos valor se otorga. En este sentido llama la atención que resulten ser los mismos académicos los que valoren en último lugar la investigación educativa,

la capacidad de análisis crítico de las propuestas curriculares, el colaborador con la comunidad educativa, y la mejora de la calidad de los contextos de aula y de centro. (Libro Blanco Magisterio, ANECA, 2004, p.84)

Vamos a ver ahora las competencias específicas de los docentes de Ed. Infantil, las que más nos interesan. Las competencias más valoradas son:

1. Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa y estimular el desarrollo de las competencias comunicativas.
2. Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad.
3. Saber utilizar la observación sistemática como instrumento de evaluación y formación continua.
4. Guiarse por el “principio de la globalización” al programar las actividades y tareas educativas.
5. Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico y diseñar actividades de carácter lúdico.

Tras estas competencias más valoradas, se valoran fundamentalmente las competencias vinculadas a áreas específicas del currículum de Educación Infantil.

A partir de los resultados de esta investigación la ANECA define el perfil profesional del maestro que servirá para diseñar el currículo de su formación y que supone algo más que unos estudios con un alto grado de “contenidos” científicos, culturales, sociológicos o psicológicos.

Desde esta perspectiva, el maestro he de desempeñar las siguientes funciones:

- Organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento.
- Actuar como mediador para que las actividades resulten significativas y estimular el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo.
- Organizar y diseñar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con la realidad exterior a la escuela.
- Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla dando respuesta a una sociedad en constante cambio.
- Ser capaz de realizar las funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

Para llevar a cabo dichas funciones, el futuro maestro necesita:

- Conocer en profundidad la etapa y el ciclo en el que va a trabajar.
- Conocer bien las materias que va a enseñar y ser capaz de realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes.
- Formarse en una metodología adecuada y en el paradigma del profesor investigador.

En definitiva, una formación que le permita no sólo impartir conocimientos, sino que le capacite para elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de los alumnos/as. El maestro debe también ser generador constante de currículo dentro del contexto de la escuela de la que forme parte. Por otra parte, haciendo nuestro el informe Jacques Delors para la UNESCO (1996), la Educación para el Siglo XXI plantea al maestro una serie de demandas sociales con

respecto a lo que tienen que aprender los niños y las niñas en las escuelas. Estas demandas situarían los aprendizajes del alumnado en torno a los siguientes parámetros: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. (Libro Blanco Magisterio, ANECA, 2004, p.88)

Las funciones de los maestros se han ido ampliando notablemente al incorporarse al sistema escolar contenidos nuevos que demanda una sociedad en constante transformación. Para dar respuesta a estas exigencias sociales se plantean tres ejes de objetivos:

1. Nuevas exigencias de formación:

- La exigencia de aumentar el carácter práctico de los estudios de magisterio así como potenciar la relación teoría-práctica.
- Orientar la formación del maestro como profesional responsable y capaz de tomar decisiones innovadoras y creativas a través del trabajo en equipo.
- La necesidad de actuar en colaboración con otros agentes sociales como familias, asociaciones y autoridades educativas.

2. Adquisición de conocimientos y acceso a la información:

- Prepararse para desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento.
- Formarse en las tecnologías de la información y la comunicación.

3. Formarse a nivel personal y en habilidades sociales:

- La formación técnica y profesional se completará con una sólida formación personal: autoconocimiento, autoestima, actitud solidaria y democrática y capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas.
- Capacidad para trabajar en grupo formando equipos docentes.
- Habilidades sociales y de liderazgo para conducir al grupo de alumnos.

Además de estos objetivos comunes a todos los docentes, se añaden algunos específicos de la titulación de educación infantil:

La tarea docente de los Maestros de Ed. Infantil, que se extiende desde 0 a 6 años, determina que se proponga el mantenimiento de una titulación académica diferente, debido a la diversidad de las competencias que han de desarrollar, respecto a los docentes de Ed. Primaria, tal como queda recogido en los apartados anteriores. De hecho para el período 0-3 (Ed. Preescolar) se establecen "aspectos educativos" vinculados a los siguientes ámbitos: "Desarrollo del lenguaje, conocimiento y progresivo control del cuerpo, juego y movimiento, descubrimiento del entorno, convivencia con los demás, desarrollo de capacidades sensoriales, desarrollo de la afectividad y adquisición de hábitos saludables" (RD 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar). (Libro Blanco Magisterio, ANECA, 2004, p.125)

En definitiva, se propone el Título de Grado de Maestro de Educación Infantil con perfil generalista y con una formación de contenidos comunes del 70%, dejando un 30 % de contenidos a

establecer por la Universidad. Respecto a estos contenidos se propone que se articulen en torno a los siguientes:

- Contenidos que ayudan a adquirir competencias generales comunes de carácter psicosociológico y pedagógico.
- Contenidos que contribuyan a desarrollar competencias docentes específicas en el área de conocimiento y control del cuerpo y autonomía personal.
- Contenidos que la adquisición de competencias docentes específicas comunes orientadas al área de descubrimiento del entorno y convivencia con los demás.
- Contenidos que contribuyan a la adquisición de competencias específicas comunes orientadas a l desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas.
- Contenidos que ayudan a desarrollar competencias específicas comunes orientadas a la expresión artística y la creatividad.
- Contenidos que ayudan a adquirir competencias específicas comunes orientadas al área de representación numérica.
- El Prácticum como complemento que facilita la adquisición de competencias de conocimiento del centro escolar y de los diferentes bloques de las materias.

Nos parece que sería necesario incluir las competencias cognitivas, fundamentales para el ejercicio profesional en la actualidad que incluye las funciones investigadoras y de innovación. Nos referimos fundamentalmente a la competencia de metacognición:

Consiste en reflexionar sobre cómo uno mismo aprende, razona, crea, decide, actúa y siente, identificando el tipo de competencia utilizada, siguiendo los pasos de dicha competencia, evaluando resultados y proponiendo cambios para actuaciones futuras, con la finalidad de ejercer mayor

control sobre los mecanismos cognitivos y tener conciencia de lo que se hace y de cómo se hace, conocer cómo trabaja la mente, cuáles son sus mecanismos clave y analizar sus puntos fuertes y débiles de cada sujeto. (Sanz de Acedo, M.L., 2010, p.113)

Veamos las competencias específicas de educación infantil a partir del Libro Blanco de la ANECA:

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER):

Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria

Promover la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera

Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito

Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas

Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle

Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa

Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística

COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER):

Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles

Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico

Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura

Promover actividades de coordinación con los docentes del primer ciclo de Ed. Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro

Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social

Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades

Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos

Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos

Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales

Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud

Ser capaz de promover el desarrollo del pensamiento matemático y de la representación numérica

Ser capaz de utilizar las canciones y los juegos musicales como medio para promover la comprensión de la realidad del sonido y las formas musicales

Diseñar actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices

Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil

Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como productos del esfuerzo personal

Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad

Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural.

COMPETENCIAS ACADÉMICAS:

Guiarse por el "principio de la globalización" a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años

Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos

Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora

Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo/clase (adaptación, consolidación, cohesión....)

Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo

Ser capaz de fomentar experiencias de iniciación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

1.4.4.2. Competencias MEC.

Competencias que los estudiantes universitarios de Grado de Magisterio de Educación Infantil deben adquirir. (MEC 2007)

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades

sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

1.4.4.3. Los Planes de Estudio de Grado de Educación Infantil.

A partir de los criterios y las orientaciones establecidas por la ANECA, las diferentes Universidades elaboran los Planes de Estudio de Grado de Educación Infantil que han de ser aprobados por la ANECA.

La normativa para la elaboración y tramitación de los Planes de estudios de Grado se encuentra en:

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre
- Condiciones que deben cumplir los títulos de Grado que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas
- Procedimiento General para la Elaboración y Posterior Aprobación de los Planes de Estudios de Grado

Vamos a incluir los de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense.

Plan de Estudios:

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación Básica	100
Obligatorias	60
Optativas	30
Prácticas Externas	44
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Didáctica e Innovación Curricular	6
Historia y Corrientes Internacionales de la Educación	6
Métodos de Investigación Educativa	6
Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos	6
Orientación Educativa y Acción Tutorial	6
Psicobiología de la Educación	6
Psicología de la Educación	6
Psicología del Desarrollo	6
Sociología de la Educación	6
Teoría de la Educación	6

Segundo Curso	ECTS
----------------------	-------------

Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	10
Creatividad y Educación	6
Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica I	6
Desarrollo Psicomotor	6
Fundamentos de Ciencias Sociales	6
Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia	6
Practicum I	8
Dos Optativas	12

Tercer Curso	ECTS
Didáctica de la Motricidad Infantil	6
Fundamentos de la Educación Artística	6
Conocimiento del Medio Natural	6
Desarrollo de la Expresión Musical	6
Enseñanza y Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés Y Francés)	6
Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica II	6
Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	6
Practicum II	6
Dos Optativas	12

Cuarto Curso	ECTS
---------------------	-------------

Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil	6
Fundamentos y Didáctica de la Alimentación	6
Lectura, Escritura y Literatura Infantil	6
Practicum III	30
Una Optativa	6
Trabajo Fin de Grado	6

Optativas de Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Formación Complementaria en Educación y Psicología	
Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva	6
Aspectos Psicológicos del Sueño y la Intervención en los Primeros Años de Vida	6
Bases Psicológicas de la Atención Temprana	6
Ética de la Educación	6
Intervención Temprana	6
La Dimensión Intercultural en el Currículum	6
Psicopatología Infantil	6
Sociología de la Familia y de la Infancia	6
Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Infantil	6
Formación Complementaria en Didácticas Específicas	
Audición Musical Activa	6
Canciones y Juegos Musicales	6
Construcción del Espacio y de la Geometría en Educación Infantil	6
Cuento y Poesía	6

Didáctica de la Oralidad de la Lengua Extranjera Inglés o Francés	6
Diseño y Gestión de Situaciones Didácticas con Contenido Matemático en Educación Infantil	6
Educación Ambiental desde las Ciencias Sociales	6
El Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural y su Didáctica	6
Elaboración del Material Didáctico Musical	6
Expresión y Creatividad Corporal	6
Juegos Tradicionales y Populares en Educación Infantil	6
Las Artes Plásticas y Visuales como Instrumento de Aprendizaje	6
Material Lúdico-Motor en la Edad Infantil	6
Procedimientos Artísticos I	6
Procedimientos Artísticos II	6
Recursos y Materiales en Lengua Extranjera (Francés o Inglés)	6
Fundamentos de Teología y Contenidos Teológicos en Infantil	6
Pedagogía y Didáctica de la Religión en Educación Infantil	6
Créditos de Participación (cualquier curso)	6

Plan de estudios de la Universidad Autónoma

Plan de Estudios

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación Básica	102
Obligatorias	60
Optativas	27
Prácticas Externas	45
Trabajo Fin de Grado	6
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil	6
Desarrollo Emocional y Social	6
Desarrollo Cognitivo y Lingüístico	6
Sociología de la Educación	6
Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía	6
Habilidades de Comunicación Oral y Escrita	6
Fundamentos de la Educación Artística, Plástica y Visual en la Educación Infantil	6
Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Lectoescritura	6
Lengua Extranjera I (Francés/Ingles)	6
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6

Segundo Curso	ECTS
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil	6

Organización del Centro y del Aula	9
Orientación y asesoramiento a las familias	6
Psicología de la Educación	6
Didáctica General	6
Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas	9
Políticas Educativas de la Unión Europea	6
Literatura Infantil	6
Lengua Extranjera II (Francés/ Inglés)	6

Tercer Curso	ECTS
Observación Sistemática y Métodos de Investigación en Educación	6
Practicum I	6
Infancia, Salud y Alimentación	12
Practicum II	12
Conocimiento del Medio Natural en el Currículo de Educación Infantil	6
Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil	6
Educación Física en la Etapa Infantil y Fundamentos Didácticos	6
Educación Musical en la Etapa Infantil	6

Cuarto Curso	ECTS
Optativas	27
Practicum Genérico	18
Practicum sin mención	9
Trabajo Fin de Grado	6

Optativas de Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Mención en el conocimiento del medio desde las ciencias y las matemáticas	
Laboratorio de juegos matemáticos	9
Taller de naturaleza	6
Taller del medio social	6
El entorno como recurso educativo	6
Mención en desarrollo de la expresión musical en la etapa infantil	
Didáctica de la música y repertorio en la edad infantil	9
Juegos musicales	6
Música y movimiento	6
Recursos educativos musicales con TIC	6
Mención en arte, cultura visual y plástica	
Recursos, técnicas y procedimientos artísticos en educación infantil y primaria	9
Didáctica de la educaciones artística, plástica y visual	6
Arte, entorno y patrimonio cultural. La didáctica de los museos artísticos	6
Artes visuales y dramatización	6
Asignaturas fuera de mención / itinerario Ofertadas para el curso 2015-2016	
Fundamentos de la atención temprana (apoyo y desarrollo)	9
Atención temprana y discapacidad: evaluación diagnóstica	6
Taller de filosofía para niños	6

Juegos de ficción, relación entre iguales y socialización	6
Historia de la literatura infantil y juvenil	6
Hecho religioso y culturas	6
La esencia del cristianismo	6

Plan de estudios del Centro Cardenal Cisneros

Plan de Estudios

TIPO DE ASIGNATURA	ECTS
Formación Básica	100
Obligatorias	60
Optativas	30
Prácticas Externas	38
Trabajo Fin de Grado	12
TOTAL	240

Primer Curso	ECTS
Comunicación y Medios Socioculturales: enseñanza y aprendizaje	6
Didáctica	6
Evolución Histórica y Sistemas Contemporáneos de Educación Infantil	6
Filosofía, Ética y Educación Moral	6
Psicología del Desarrollo	6
Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Observación en el Aula de Educación Infantil	6
Organización de las Instituciones Educativas	6

Orientación e Intervención tutorial	6
Psicología de la Educación	6
Sociología de la Educación	6

Segundo Curso	ECTS
Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad	6
Lengua Extranjera para Educación Infantil	6
Prácticum I	8
Promoción de la Salud y Hábitos Saludables	8
Atención Temprana: Fundamentos y Recursos	6
El Juego Musical: Expresión y Percepción	6
La Innovación Educativa	6
Procesos de Aprendizaje: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	8
Psicología y Contextos Educativos	6

Tercer Curso	ECTS
Artes plásticas y visuales en Educación Infantil	6
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la naturaleza	8
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	8
Enseñanza y aprendizaje de la matemática	8
Optativa 1	6
Optativa 2	6
Prácticum II	12
Psicomotricidad infantil	6

Cuarto Curso	ECTS
Didáctica de la lengua española y de la literatura	6
Optativa 3	6
Optativa 4	6
Proyectos para la expresión integral en Infantil	6
Transversal	6
Prácticum III	18
Trabajo fin de grado	12

Optativas de Tercer y Cuarto Curso	ECTS
Mención: Expresión Artística Integral en Educación Infantil	
Procedimientos Artísticos, Creatividad y Expresión en Educación Infantil	6
Desarrollo Musical del Niño en Educación Infantil	6
Educación Estética: Artes y Cultura Visual en el Entorno Infantil	6
La Música como Herramienta Terapéutica en la etapa 0-3 y Educación Infantil	6
Mención: Lengua Extranjera para Educación Infantil	
Developing Productive Skills in English	6
English Phonics for Young Learners	6
A Practical Approach to the English-Speaking Culture	6
Designing and Delivering Effective Lessons for the English Infant Classroom	6

Mención: Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil	
Intervención Educativa en Discapacidad Intelectual, Altas Capacidades y TGD	6
Detección e Intervención Educativa en Dificultades de Expresión y Comunicación	6
Intervención Educativa en Discapacidades Sensoriales y Motrices	6
Estrategias de Intervención para Alumnos con Dificultades Sociofamiliares y Emocionales	6
Asignaturas fuera de mención / itinerario Ofertadas para el curso 2015-2016	
Religión, Cultura y Valores	6
El mensaje Cristiano	6
La Iglesia, los Sacramentos y la Moral	6
Pedagogía y Didáctica de la ERE	6

CAPÍTULO III. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es el procedimiento que nos sirve para obtener el conocimiento científico. No existe un método absolutamente seguro para evitar el error en la elaboración y la validación de las teorías científicas, sino que se trata de un procedimiento relativo según la naturaleza del conocimiento y según cada momento histórico (Sarramona, 1991).

Por otra parte, la gran multiplicidad de problemas sociales y educativos que podemos investigar, hace necesaria una mayor diversidad y plasticidad metodológica.

Según Arnal (1996), en el ámbito de las Ciencias Sociales podemos destacar los siguientes **paradigmas de investigación**:

- **Positivista** (racionalista, cuantitativo), que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto (se busca descubrir el conocimiento). El investigador busca la neutralidad y la objetividad. Se centra en aspectos observables que se pueden cuantificar.
- **Interpretativo** o hermenéutico (naturalista, cualitativo), que persigue comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas (se busca construir nuevo conocimiento). El investigador tiene una mayor implicación.
- **Sociocrítico**, pretende ser motor de cambio y transformación social, con voluntad emancipadora de las personas, utilizando a menudo estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores (se busca el cambio social). El investigador es un sujeto más, comprometido en el cambio.

En ocasiones, las investigaciones se sitúan en paradigmas mixtos o multiparadigmáticos, como el "paradigma emergente". Como señala Del Rincón (1995), "en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social" (p.26).

Atendiendo a los objetivos de la investigación y siguiendo a Echevarría (1983), Bartolomé (1988) y Salinas (1991), los métodos de investigación pueden ser:

- **Descriptivos:** Pretenden describir la estructura de los fenómenos y su dinámica, identificar aspectos relevantes de la realidad. Pueden usar técnicas cuantitativas (test, encuesta...) o cualitativas (estudios etnográficos...). Podemos distinguir los siguientes:
 - Estudios observacionales. La recogida de datos se basa en el registro de los comportamientos. Pueden ser: estructurados o no estructurados, con observación participante o sin ella.
 - Análisis de contenido.
 - Estudios etnográficos. El investigador se sumerge en la realidad para observarla de manera natural y así encontrar hipótesis que faciliten su comprensión y descripción: observación participante o no.
 - Investigación-acción.
 - Investigación por encuesta. Suelen ser "ex-post-facto" (después de los hechos).
 - Método comparado. Está entre el nivel descriptivo y el explicativo.

- **Explicativos:** No solo describen el fenómeno sino que tratan de buscar la explicación del comportamiento de las variables. Su metodología es básicamente cuantitativa y persigue el descubrimiento de las causas. Podemos diferenciar varios grupos:
 - Estudios de casos. Se utiliza cuando hay cuestiones a resolver sobre el "cómo" y el "por qué" de un hecho o situación, cuando el investigador no tiene control sobre el hecho y cuando éste se da en circunstancias naturales. A veces se queda en el nivel explicativo.
 - Métodos comparativos causales. Se compara el comportamiento de variables que no controla el investigador.
 - Estudios correlacionales. Permiten comprender la complejidad de los problemas estudiados determinando las variables relacionadas.
 - Estudios causales. Las relaciones causales se estudian a partir de las correlaciones empíricas de las variables.
 - Estudios longitudinales, en el tiempo. Soslayan algunas limitaciones de los estudios transversales.

- **Predictivos.** Tratan de predecir los fenómenos, generalmente después de explicarlos. Para predecir se basan en la regresión múltiple o el análisis causal. La metodología es básicamente cuantitativa.

- **Experimentales.** Experimentos que pretenden lograr explicaciones causales de los fenómenos. Aquí lo fundamental es controlar el fenómeno. Se utilizan muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de datos, etc. Podemos diferenciar:

- Métodos experimentales. Las variables son controladas y aleatorizadas. Pretenden establecer una relación causal entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes. Así se han realizado muchos estudios sobre medios (como los diseños ATI).
- Métodos cuasiexperimentales. Se diferencian de los experimentales en que falta algún elemento relevante (muestreo aleatorio, grupo de control...).

En un principio, para muchos investigadores sólo los resultados obtenidos mediante los procedimientos de la *investigación experimental* eran válidos y fiables, y por tanto generalizables y susceptibles de reconocimiento. Más tarde, la comunidad científica reconoció la utilidad del *paradigma cualitativo* de investigación en el ámbito de las ciencias sociales

Desde la **perspectiva cualitativa** la investigación pretende la interpretación de los fenómenos, considerando desde sus planteamientos fenomenológicos que un fenómeno puede tener diversas interpretaciones. Muchas veces hay una interrelación entre el investigador y los objetos de investigación, pero las observaciones y mediciones que se realizan se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad. Los resultados no pueden considerarse conclusiones generalizables, pero si pueden ser comparables y aportan información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

La **investigación experimental** pretende establecer relaciones causales entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes. Algunas de las variables más utilizadas en estas investigaciones son:

- variables independientes: características de los medios (tipos, atributos, sistemas simbólicos...), características de los estudiantes (conocimientos previos, intereses...), métodos de enseñanza, organización...
- variables dependientes: resultados, procesamiento cognitivo, relación coste-eficacia, igualdad de acceso a la educación...
- variables intermedias o intervinientes: que pueden influir sobre las dependientes a través de las independientes

Pero a pesar de estos recelos que se han manifestado hacia las metodologías "no experimentales", no tenían en cuenta que unos resultados válidos y fiables no suponen una garantía de relevancia y ni de que se puedan transferir a otros contextos (Guba, Elliott).

La definición de los fenómenos sociales en términos de variables controlables y aisladas de su contexto, como se pretendió en algunos diseños de investigaciones con la intención de llegar a conclusiones relevantes y generalizables, conducía a un *"reduccionismo ontológico"*, ya que los procesos educativos son procesos muy complejos que difícilmente se pueden reducir, y están inmersos en contextos condicionantes (antropológicos, sociales, culturales...) de difícil o imposible aislamiento y que dan lugar a consecuencias no siempre accesibles al investigador ni observables en un primer momento (efectos diferidos).

Ante este estado de cosas podemos partir de la premisa de que todos los tipos de investigaciones son potencialmente válidos (Landsheere, 1986) aunque no sean experimentales, y considerar que diferentes metodologías pueden complementarse. No existe una única vía para llegar al conocimiento científico. Recientemente se han realizado numerosas investigaciones que utilizan tanto metodologías y técnicas cuantitativas (proceso-producto) como cualitativas (estudios observacionales, análisis de contenido, diarios, estudios etnográficos).

También podemos considerar otros métodos y técnicas como el enfoque sistémico (analiza la naturaleza de los sistemas, sus componentes, sus funciones, sus procesos, sus interacciones y sus resultados), la investigación-acción (Lewin, 1946) que se caracteriza por ser una actividad emprendida de manera cooperativa por equipos con objeto de transformar la realidad mediante la actuación, sin pretensiones de generalización de sus conclusiones. Se trata de un proceso que se realiza en diversas etapas que se van repitiendo de manera recurrente: planificación, acción, reflexión crítica.

Por otra parte, los procesos de investigación y desarrollo (I+D, constituyen un tipo de investigación orientado a la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo (producto o procedimiento) para transformar una situación (Bisquerra, 1989) El proceso de investigación y desarrollo presenta dos etapas: investigar hasta crear el nuevo elemento y después mejorarlo.

1.5. Enfoque metodológico

Para realizar una investigación de calidad es necesario centrar nuestro posicionamiento epistemológico. "Una investigación es un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 11).

Guba y Lincoln (1994) definen paradigma como el sistema básico de creencias que orienta al investigador no sólo en la elección del método, sino en los caminos fundamentales ontológicos y epistemológicos. Para estos autores, existen cuatro paradigmas fundamentales:

A) Paradigma positivista

Está basado en el realismo. El investigador y el objeto investigado son asumidos como entidades independientes. El investigador estudia el objeto sin influir en él. Parte de preguntas e hipótesis que se demuestran mediante teorías comprobables científicamente utilizando técnicas cuantitativas.

B) Paradigma post-positivista

El paradigma post-positivista se basa en el realismo crítico. La realidad debería ser sometida a la crítica más amplia posible a fin de facilitar la aprehensión de la realidad lo más posible pero nunca perfectamente. Parte de hipótesis, y en su demostración y pone el énfasis en el "multipluralismo crítico" (versión restaurada de la triangulación) como un medio de falsificación más que de verificación de dichas hipótesis. El paradigma post-positivista aumenta la utilización de técnicas cualitativas.

C) Paradigma crítico

En el paradigma crítico, basado en el realismo histórico, el investigador y el objeto investigado están interactivamente vinculados con los valores del investigador que influyen inevitablemente en la investigación. El carácter transaccional de la investigación requiere un diálogo entre el investigador y el objeto de la investigación. El paradigma crítico utiliza técnicas propias de la investigación cualitativa.

D) Paradigma constructivista

También llamado interpretativo, está basado en el relativismo. La realidad es local y específica por lo que su investigación parte de una

experiencia que se trata de interpretar en su contexto y bajo puntos de vista de los implicados. El paradigma constructivista o interpretativo utiliza técnicas cualitativas.

En nuestro caso nos situamos en el paradigma constructivista que consideramos el más adecuado para los objetivos que perseguimos.

1.6. Metodología mixta: cuantitativa y cualitativa

Una vez revisados los diferentes paradigmas de investigación se tomó la decisión de realizar una investigación multimetódica o mixta. Los paradigmas de investigación positivistas y post-positivistas utilizan técnicas cuantitativas de investigación, mientras que los paradigmas crítico y constructivista utilizan técnicas cualitativas.

Por otra parte, la elección del enfoque metodológico ha de estar de acuerdo con la naturaleza del problema planteado y con la finalidad y objetivos que orientan la investigación.

De acuerdo con éste principio, estimamos que el modelo mixto es el más adecuado para llevar a cabo nuestro trabajo, por considerar que el tema educativo que queremos estudiar es susceptible a la descripción y análisis cualitativo y es susceptible a su vez a la cuantificación.

Por este motivo, se pensó que la utilización de cuestionarios, técnica de recogida de datos utilizada en investigación cuantitativa, podría aportar una información que las técnicas cualitativas no

permiten, llevándonos a conocer la opinión de un gran número de maestros respecto de las diferentes cuestiones de la investigación.

Por otro lado, la utilización de cuestionarios parecía insuficiente, pues sólo se conoce la información que el investigador quiere consultar, mientras que si realizamos entrevistas, el investigador da pie a que el entrevistado facilite información que el entrevistador puede no haber obtenido mediante los cuestionarios. La consulta de la legislación vigente sobre competencias de los estudios de grado de educación infantil, se consideró también una importante fuente de información.

Según Valverde (2002) "Es necesario crear un nuevo paradigma para la educación electrónica si se quiere obtener el máximo rendimiento de este tipo de estrategias metodológicas" (p. 58).

Toda investigación ha de sostenerse en un paradigma que determinará las técnicas e instrumentos aplicados en la resolución del problema. En la investigación educativa se utilizan tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa.

En esta investigación nos planteamos dos enfoques predominantes de investigación: **cuantitativo** (positivista) y **cualitativo** (interpretativo). La utilización de dos estrategias de indagación ha supuesto la complementación de perspectivas y la consecución de una visión más amplia de la realidad fortaleciendo la calidad de los resultados.

La utilización de una investigación mixta es aceptada y utilizada por diferentes investigadores. Esta es la opinión de varios autores a este respecto:

En la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tienen

lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural. La distinción, como vemos es una distinción epistemológica que puede ser identificada como la distinción entre investigación para dar explicaciones versus investigación para promover la comprensión. (Bresler, 2006, p. 64)

Según Scheuermann y Barajas (2003) no basta con un estudio cuantitativo de la enseñanza, sino que es preciso un estudio cualitativo de dichas enseñanzas que nos aporte diversas perspectivas:

“Los investigadores experimentados pueden, y de hecho lo hacen, combinar ambos métodos de investigación, cuantitativo y cualitativo, en un mismo estudio para investigar un problema concreto” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 20).

Con respecto a la *investigación cualitativa*, las características más importantes del modelo cualitativo de acuerdo con Pérez Serrano (1994, pp. 27-31) son las siguientes:

- El objeto de investigación en éste modelo es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituida por reglas, no por leyes. Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones de los sujetos participantes.
- Intenta comprender la realidad de la vida cotidiana a través de las interacciones y comunicaciones de los protagonistas.
- Se basa en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la

captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos que hagan posible un análisis interpretativo.

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos, es decir, en la intencionalidad y el significado del comportamiento humano. “La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales” (Carr y Kemmis, 1988, p. 99).

- El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

La relación sujeto/objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos afirmar que frente a la independencia entre investigador/objeto en el paradigma racionalista, el modelo cualitativo sostiene la interrelación entre investigador/objeto, hasta tal punto que se influyen.

Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva cualitativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992).

Los investigadores que se inclinan por este enfoque perciben la esfera educativa mucho más flexible y personal, creada por los propios sujetos. La realidad solo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas. La comprensión y valoración de las interpretaciones del individuo, de la realidad y de las situaciones educativas en las que se haya implicado han de venir del propio sujeto, no del exterior.

Para esta perspectiva, el proceso educativo tiene un carácter subjetivo y por ello es necesaria la experiencia directa de las personas en contextos educativos específicos. Las personas se mueven por sus creencias e interpretaciones del medio (Jorgensen, 1989).

Se estudian aspectos de la educación como las intenciones, acciones, valores, significados y construcciones teóricas de los implicados en el proceso educativo que son difícilmente observables.

Este enfoque se interesa por los significados e intenciones de las acciones humanas. Se centra en las personas y analiza las interpretaciones que hacen del mundo que les rodea y de sus relaciones con él (Denzin, 1979).

Su objetivo es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar tal como se manifiesta en las distintas situaciones educativas y contextos implicados. Desde esta perspectiva se contempla el mundo subjetivo de la experiencia humana. El investigador intenta penetrar en el interior de la persona y entenderla "desde dentro" (Marshall y Roosman, 1989).

En consecuencia, el investigador sigue un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, se interesa por la comprensión global de las situaciones y personas; utiliza la vía inductiva; los conceptos,

comprensiones e interpretaciones se elaboran a partir de los datos; el investigador crea un marco de referencia adecuado para que las personas puedan responder fielmente sobre el mundo según sus experiencias y vivencias; tiene en cuenta la idiosincrasia de los fenómenos y contextualiza las situaciones.

El enfoque de investigación de esta metodología (constructivista) se caracteriza por ser *holístico, inductivo, idiográfico*. *Holístico*, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. *Inductivo*, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E *idiográfico*, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas. (Latorre, A.; Rincón, D.; y Arnal, J. ,1996, p.1)

Así como en la investigación cuantitativa se recogen y analizan los datos cuantitativos sobre variables, la investigación cualitativa evita la cuantificación.

Sandín (2003) define la investigación cualitativa:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

Los investigadores cualitativos se consideran como el instrumento principal que, a través de la interacción con la realidad recogen datos sobre ésta, mediante registros narrativos de los fenómenos que son

estudiados mediante algunas técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas.

Stake (1998) menciona: "Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas". También dice: "Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad. (p. 45)

La diferencia estructural entre ambas metodologías es que la investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica.

La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada.

En general, los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa, ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población, a partir de una muestra con una seguridad y precisión definida. Una limitación de los métodos cualitativos es su dificultad para generalizar. Sin embargo, es muy recomendable para comprender los fenómenos humanos.

Para Monclús et al. (2004) es muy importante la metodología cualitativa y lo exponen de la siguiente manera: "En la metodología cualitativa, por el contrario, lo importante es el objetivo de investigación, no la exactitud del instrumento de medida, puesto que se analiza y reflexiona sobre la realidad compleja del problema" (p. 97).

Rossman y Ralis (1998) plantean los diferentes usos de la investigación cualitativa:

❖ *Instrumental:*

- El conocimiento es aplicado a problemas específicos.
- Proporciona soluciones o recomendaciones.

❖ *Ilustrativo:*

- Contribuye al conocimiento general.
- Promueve la comprensión.
- Ofrece una visión heurística.

❖ *Simbólico:*

- Proporciona nuevas formas de expresar los fenómenos.
- Cristaliza creencias o valores.

❖ *Emancipatorio:*

- Ofrece vías de acción para transformar y mejorar estructuras y prácticas.

Los objetivos de los diversos estudios cualitativos están relacionados con las diversas metodologías de investigación existentes. Colás (1997) expresa algunos objetivos de los estudios cualitativos:

- **Descriptivos:** Identificación de elementos y exploración de sus conexiones. Descripción de procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.

- Interpretativos: Comprensión del significado del texto o acción y descubrimiento de patrones. Algunas acciones son: desarrollar nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, identificar problemas, refinar conocimientos, explicar y crear generalidades, y clasificar y comprender la complejidad.
- Contrastación teórica: Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías.
- Evaluativos: Evaluar políticas e innovaciones.

El objetivo de comprender en profundidad los fenómenos educativos puede ser el primer paso hacia una transformación real, desde las necesidades percibidas por las propias personas involucradas en ese contexto educativo y para esa realidad.

Tójar (2006) también expresa algunas finalidades de la investigación cualitativa: comprender e interpretar la realidad, los significados, las intenciones y elaborar hipótesis de trabajo. También se investiga para transformar una determinada realidad social, o la de algunos grupos que viven en ella, para emancipar a individuos o para identificar potenciales de cambio individuales y colectivos. Se trata de entenderlo en su globalidad, con todos sus elementos funcionando de forma conjunta. La comprensión debe ser empática, esto es, debe realizarse desde la perspectiva del otro, con las claves interpretativas del propio sujeto investigado (subjetivas).

Latorre, del Rincón y Arnal (1996) categorizan el proceso general de investigación cualitativa en seis fases:

- Fase exploratoria de reflexión:

- Identificación del problema.
 - Cuestiones de investigación.
 - Revisión documental.
 - Perspectiva teórica.
- Fase de planificación:
 - Selección del escenario.
 - Selección de la estrategia de investigación.
 - Redefinir el problema y cuestiones de investigación.
- Fase de entrada en el escenario:
 - Negociación del acceso.
 - Selección de los participantes.
 - Papeles del investigador.
 - Muestreo intencional.
- Fase de recogida y de análisis de la información:
 - Estrategias de recogida de información.
 - Técnicas de análisis de la información.
 - Rigor del análisis.
- Fase de retirada del escenario:
 - Finalización de la recogida de información.
 - Negociación de la retirada.
 - Análisis intensivo de la información.
- Fase de elaboración del informe:
 - Tipo de informe.
 - Elaboración del informe.

Estas fases conducen a la explicitación del proyecto y al diseño de la investigación. La mayoría de autores coinciden en identificar el

proceso de investigación cualitativa como emergente, flexible y no lineal, enfatizando su carácter contextual, de adaptación a la realidad y a las circunstancias del propio estudio.

En la perspectiva cualitativa se da un intercambio dinámico entre teoría y práctica, con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría en base a los datos obtenidos. Se establece un proceso dialéctico entre ambas.

Utiliza diseños de naturaleza flexible que llevan a un enfoque progresivo, la metodología está al servicio del investigador y no a la inversa. Tiende a utilizar técnicas cualitativas, como la observación participante, entrevistas, notas de campo, relatos, etc. Reinterpreta los conceptos de validez, fiabilidad, y objetividad propios de la metodología empírico-analítica. Se apoya en los procesos de triangulación y contrastación intersubjetiva.

En cuanto al análisis de datos es de naturaleza cualitativa y suele implicar varias etapas: reducción, categorización, representación, validación e interpretación. Es un proceso de carácter cíclico, interactivo.

Las críticas que se vierten sobre ésta metodología suelen referirse al riesgo de subjetividad: las observaciones e informes de los sujetos pueden estar sesgados o ser incompletos. El mismo investigador puede analizar las situaciones desde su propio marco referencial.

De ahí que uno de los problemas que aún tiene planteados la investigación cualitativa sea el relativo a la fiabilidad y validez de los datos que, obviamente, ha de resolverse mediante una metodología distinta de la adoptada por la investigación cuantitativa, ya que ha de ser sensible a las diferencias, los casos particulares, los procesos singulares, el cambio social y educativo, las observaciones manifiestas

y los significados latentes que nos proporcionan elementos significativos para la comprensión de la realidad.

Se trata de averiguar qué competencias valoran fundamentalmente los maestros para el ejercicio de su profesión en un marco de calidad y en base a las funciones que ha de desempeñar.

Nos ha resultado de gran interés la investigación que la ANECA expone en el Libro Blanco de Grado de Maestro, que aplica también cuestionarios sobre competencias docentes al profesorado de las universidades. Desde nuestra perspectiva, son los propios docentes los que más tienen que decir al respecto.

1.7. Fiabilidad y validez.

Con respecto a la fiabilidad, es decir, *"el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación"* (Pérez Serrano, 1994, p. 77), posibilitando su replicación, puede enfocarse desde una doble perspectiva: externa e interna.

La *fiabilidad externa* depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales. Estas son replicables únicamente si los informes de investigación reconstruyen con carácter analítico todos los procedimientos utilizados.

La *fiabilidad interna* depende de la coincidencia entre varios investigadores que actúan en un solo estudio. Los observadores deben mostrar congruencia suficiente en la observación de un hecho de modo que puedan considerarse equivalentes sus interferencias relativas a un

mismo fenómeno. Lo que se pretende es coincidir en la descripción y comprensión de los acontecimientos.

Para conseguir la fiabilidad interna suelen utilizarse diversas estrategias, como descripciones de bajo nivel interferencial, varios investigadores, participantes-ayudantes, revisión por otros investigadores y datos registrados automáticamente.

Con respecto a la validez, es decir, la exactitud con que los instrumentos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana, puede obtenerse por diversos métodos, como pueden ser los de triangulación, saturación y el contraste con otros colegas.

El proceso de investigación que se ha desarrollado en la recogida de datos de éste trabajo de investigación ha intentado buscar su validez y fiabilidad en la metodología de la triangulación tanto de instrumentos como de fuentes. También ha contribuido a su validez la utilización de una herramienta como la que ofrece Google Docs que mejora la fiabilidad en la recogida de datos así como en su análisis.

La **triangulación** es una metodología de investigación que dadas las características de la recogida de datos, que hemos seguido en ésta investigación, creemos que es la más adecuada para validar y dar fiabilidad al proceso y a los datos recogidos, así como su pertinencia (De Ketele y Roegiers, 1995).

Se trata de una metodología desarrollada anteriormente por Denzin (1988) y, posteriormente, por Taylor y Bogdan (1992), que está teniendo una alta repercusión en el campo de la educación como lo demuestran, entre otros, los trabajos de diferentes expertos y especialistas en éste campo, coordinados por Weiss (1995) y Waldorf

(1995) o el trabajo de De Ketele y Roegiers (1995), como describiremos más adelante.

Como hemos señalado anteriormente y teniendo en cuenta las cuestiones que se iban a investigar, se eligió un diseño mixto con la combinación de diferentes técnicas de recogida de datos, lo que ayudó a comprender y contrastar posteriormente la información, mejorando así la investigación en la práctica.

1.8. Justificación metodológica.

La decisión de investigar las competencias educativas de los docentes en la etapa de la educación infantil responde a dos razones principales:

- Una de orden intelectual, para descubrir las opiniones de los docentes de la etapa sobre qué competencias resultan fundamentales y decisivas para desempeñar las tareas docentes y observar la dinámica de las aulas para ver qué competencias se ponen en práctica.
- Otra de orden político, para mejorar la formación de los futuros docentes construyendo un perfil del docente de la etapa que responda adecuadamente a las necesidades sociales y sobre todo, a las necesidades de la infancia.

Estos objetivos plantean la necesidad de la utilización de una metodología cualitativa que permita la observación de la tarea docente a través del anecdotario donde se recogen situaciones cotidianas que se dan en el aula así como las respuestas del docente.

Por otra parte, se hace necesario recoger las opiniones de los docentes sobre las competencias necesarias para realizar sus

funciones, lo cual tratamos de descubrir a través del cuestionario. La metodología cuantitativa nos facilita ésta tarea. Consideramos fundamental la recogida de información del profesorado, nadie mejor puede proporcionar información al respecto. Pero a su vez, hemos tratado de profundizar en las opiniones del profesorado a través de las entrevistas que nos permiten una mayor profundización en el tema competencial.

Se trataría en definitiva de completar la información más subjetiva de las entrevistas con la observación directa en las aulas y con la aportación cuantitativa y objetiva de los cuestionarios.

Se trata de una investigación **ex post facto**, ya que la recogida de datos se produce después de que ha ocurrido la cusa o causas. Éste tipo de investigación se caracterizan por estudiar una situación en la que ya tuvieron lugar las variables independientes y dependientes. El investigador, a través de diferentes métodos de recopilación de datos, obtiene información de la variable dependiente para luego intentar inferir las variables independientes responsables de que ocurriera el fenómeno verificado. Estas investigaciones pueden ser de dos tipos: investigaciones estadísticas y estudios de campo.

Así mismo, tiene un carácter descriptivo, ya que se pretende describir situaciones del ámbito educativo. Así mismo, tiene un carácter interpretativo, ya que se tratan de interpretar situaciones de la vida real.

Las hipótesis serán por tanto proposiciones sustantivas o alternativas, en las que, como ya hemos señalado, se intenta probar las correlaciones que se dan en las diferentes variables.

El estudio estadístico de los cuestionarios nos permitirá contrastar las hipótesis y llegar a conclusiones que no se deriven del azar, sino de una relación matemática entre las variables.

Las investigaciones estadísticas tienen como finalidad principal proporcionar información sobre una población a través del análisis de una muestra representativa. Las estadísticas nos dan rasgos sobresalientes de una población, necesidades, influencias, a través de una muestra representativa. Es una manera útil de recoger información de grandes masas de población. Normalmente el instrumento que se usa para recoger los datos es el cuestionario a través de una encuesta.

Hipótesis:

La hipótesis se expresa en una proposición que pueda ser contrastada o refutada empíricamente. Trata de predecir los resultados esperados en la investigación.

Nuestra hipótesis es deductiva, ya que trata de justificar las deducciones establecidas en la observación y la experiencia. Se trata a su vez, de una hipótesis sustantiva o alternativa, ya que trata de probar las correlaciones que se dan entre las variables.

Nuestra investigación es descriptiva e interpretativa, trata de describir la realidad educativa y de interpretar escenarios de la vida real con el fin de mejorar la educación. Utiliza también la estadística con el fin de comprobar las hipótesis y establecer conclusiones.

Partimos de la hipótesis de que la formación de los alumnos de Magisterio se puede mejorar para adaptarla al desarrollo de las competencias establecidas en la legislación vigente. Queremos averiguar las competencias fundamentales desde la perspectiva de los docentes y desde las observaciones de aula.

Si los futuros maestros no reciben la formación adecuada, el desarrollo de capacidades del alumnado de educación infantil se verá afectado negativamente, al menos durante un tiempo, hasta que el docente desarrolle las competencias, proceso que se deja al azar.

Consideramos que durante el período de formación se potencian sobre todo las competencias curriculares, relacionadas con los conocimientos, con el "saber qué", más que las que se relacionan con el "saber cómo" y "saber ser".

Según Pozo (2001) citado por Rigo Lemini (2008):

Si los maestros no conciben su labor de enseñar o instruir como una tarea compleja y abierta, como un problema ante el que hay que adoptar estrategias diversas según las metas concretas, si enseñar es una tarea monótona en vez de una tarea diversa y divertida, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje monótono". Lo que implica que "si el docente no es capaz de mostrarse estratégico, resulta ingenuo esperar que los alumnos lo sean.... no se puede esperar del alumno lo que se niega en el docente. (Rigo Lemini, 2008, p.130)

La formación del docente es fundamental para una escuela de calidad, "La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes". (Barber y Mourshed, 2008, p.15)

En definitiva, en el desarrollo de la investigación partimos de las siguientes **hipótesis**:

1. Los docentes valoran mucho las competencias relacionadas con el "saber cómo" y el "saber ser", más que las que se relacionan con el "saber qué".

2. La dinámica del aula pone a prueba la capacidad del maestro para solucionar situaciones complejas para las que muchas veces no está suficientemente preparado, ya que recibe una formación muy teórica.
3. Se hace necesario completar la formación del futuro docente con el desarrollo de competencias relacionadas con aspectos emocionales y sociales, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

Desarrollo de la investigación o selección de la muestra

Datos cuantitativos:

El cuestionario es un conjunto de preguntas dirigidas a aquellos de quienes se quiere recabar su opinión, conocimiento o valoración. Este instrumento de recogida de información facilita el conocimiento de la visión sobre el objeto de investigación de gran número de sujetos.

El cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de esta... Por otra parte ofrece ventajas cara a la administración, al presentar, al menos potencialmente un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con relativa facilidad. (Walker, 1989).

Veamos algunas ventajas que nos ofrece:

- Permite la obtención de un gran volumen de información, ya que se puede aplicar simultáneamente a un considerable número de sujetos en poco tiempo (aunque los temas a tratar son limitados).

- Es un procedimiento relativamente económico y rentable, más aún cuando se aplican a través de la herramienta de Google Docs, como es el caso.
- Los cuestionarios son algo cotidiano, estamos habituados a ellos en ámbitos muy variados y para muy diversos fines.
- Ya que el mismo cuestionario se va a aplicar a distintos sujetos, se logra una importante uniformidad en su aplicación.
- La garantía del anonimato facilita la libertad y sinceridad en las respuestas.
- Al proporcionar tiempo suficiente para responder a las cuestiones, aumenta el nivel de reflexión en las respuestas. La ventaja añadida que proporciona el Google Docs es la privacidad al poder responder desde la propia casa.

Santos Guerra (1990), considera que no se utilizan de forma exclusiva sino como cauces que permiten recoger una información de amplio espectro que puede ser sometida al contraste y profundización a través de la entrevista y la observación de campo. Los cuestionarios pueden construirse después de un tiempo de observación de la realidad, de tal manera que recojan la información más pertinente, necesaria y valiosa.

Son muy accesibles y permiten un manejo fácil. Las preguntas abiertas generan respuestas amplias. Las cuestiones son formas específicas de inducir y promover reflexiones, inducen a quién los contesta a reflexionar sobre temas determinados y a que sus reflexiones las realice de una manera determinada (Vinyamata, 1999).

Aplicación de los cuestionarios

Se trata de un instrumento que consiste en un repertorio de preguntas y que puede ser administrado individualmente, en grupo,

por correo, por teléfono, etc. Normalmente se pasan a través de la técnica de la encuesta que aunque se puede llevar a cabo cara a cara no recoge datos adicionales.

Algunas características que debe tener serían las siguientes:

- Debe ser lo más breve posible.
- El orden de presentación debe aglutinar complejos temáticos afines.
- Se debe hacer un ensayo antes de pasarlo a los sujetos para detectar posibles fallos.
- No se deben realizar preguntas directas de temas comprometidos para la persona.
- El entrevistado debe saber los temas y los fines del cuestionario.
- Siempre que sea posible debe ser anónimo.

Para la recogida de datos se utilizaron diversos procedimientos. Se enviaron correos a diferentes centros y escuelas infantiles de la comunidad de Madrid. Ante las dificultades para recibir respuestas se visitaron determinados centros y se utilizó la herramienta de google drive para facilitar la tarea de cumplimentar y enviar el cuestionario. Aun así tuvimos muchas dificultades para obtener respuestas.

Se partió de una variedad de centros públicos y concertados, así como de escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. Se obtuvo información de unos 80 centros y completaron el cuestionario un total de 180 docentes de educación infantil.

En nuestro caso, la finalidad es identificar las necesidades del profesorado en la formación de competencias docentes. El cuestionario para el profesorado fue diseñado por la redactora en base al listado de competencias del MEC (1970)

Los cuestionarios (Anexo 1) iban dirigidos a maestros de educación infantil de 80 centros de la Comunidad de Madrid con diferentes edades y grados de experiencia. Centros públicos, privados y concertados, obteniéndose una mayor respuesta de los centros públicos. Se obtuvo respuesta de unos 60 centros teniendo en cuenta que no todos los docentes identificaron el centro de trabajo. La mayor parte del profesorado que ha participado en la encuesta ejerce en centros que imparten al menos las etapas de E. Infantil y E. Primaria (más de 50 centros), siendo las Escuelas Infantiles minoritarias (unos 6 centros).

Dichos cuestionarios contenían preguntas de identificación del sujeto (experiencia docente, centro, etc.) así como de contenido (relacionadas con la investigación), y se tuvieron presentes en su elaboración los objetivos de la investigación.

Se procuró utilizar preguntas cerradas organizadas en forma de batería incluyendo al final alguna pregunta abierta que podía dar pie a comentarios que ampliaran la información. Se elaboró un cuestionario semicerrado (Ketele y Roegiers, 1995).

Para validar el cuestionario se solicitó la ayuda de 10 profesores que ejercen docencia en formación presencial y virtual en el Centro Universitario Cardenal Cisneros adscrito a la Universidad de Alcalá.

Datos personales:

- Sexo: 2
- Edad: hasta 35 (1), de 35 a 50 (2), más de 50 (3)
- Antigüedad como profesional de la educación: hasta 10 (1), de 10 a 25 (2), más de 25 (3)
- Antigüedad en el centro
- Ciclo en el que ejerce
- Formación inicial
- Otra formación

Datos del centro:

- Titularidad: público (1), concertado (2), privado (3)
- Etapas que imparte: Centro de Infantil y Primaria (1), Escuela Infantil (2)

Competencias:

- Listado de competencias MEC

Otras competencias: si (1) no (2)

Competencias añadidas: 1,2,3, 4 o más.

En las **variables** del cuestionario se pueden diferenciar tres tipos:

Datos cualitativos:

En el presente estudio también se considera el método de investigación-acción, ya que el diseño de la misma se orienta al cambio y está dirigido a la mejora de las condiciones actuales.

A) La entrevista semiestructurada.

La entrevista es una situación de contacto personal donde el entrevistador pregunta, en función del objetivo de evaluación, al sujeto entrevistado. Es a la vez una técnica y un instrumento. Es una técnica porque requiere habilidad para recoger datos fiables y válidos y hacerse según un procedimiento aceptado y adecuado. Es un instrumento porque requiere la creación de un instrumento que sirva de guía para recoger los datos necesarios.

Una entrevista plantea dos cuestiones a tener en cuenta:

- a) Supone una relación humana cara a cara. Debemos hacer comprender al entrevistado qué tipo de información necesitamos y para qué la necesitamos. Es necesario crear un clima de confianza que evite suspicacias, permita aclarar dudas, adaptar las preguntas al nivel cultural del entrevistado...
- b) El contenido. Para llevar a cabo la entrevista debemos saber de ante mano qué datos nos interesa recoger y sobre qué aspectos concretos. Las entrevistas hay que prepararlas antes. En educación los dos tipos de entrevista fundamentales son la estructurada y la semiestructurada.

La entrevista estructurada consiste en crear un cuestionario con las preguntas que queremos hacer. Estas pueden ser abiertas o cerradas y siempre flexible, pues es una de las ventajas de esta técnica.

La entrevista semiestructurada consiste en llevar preparado un guion elaborado o unos supuestos hipotéticos a partir de los cuales recoger los datos que necesitamos, lo que supone que podemos añadir nuevas cuestiones al hilo de la conversación.

Cuando preguntamos en una entrevista debemos intentar conseguir respuestas espontáneas por parte de los sujetos y nunca debemos sugerir las respuestas.

La técnica de la entrevista es muy utilizada en educación en general y en orientación y etapa infantil. Permite obtener información, puntos de vista, profundizar en un determinado tema...con los padres, alumnos u otras personas significativas acerca de la situación que estemos trabajando.

Se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas individuales a profesores universitarios que imparten asignaturas de Grado de E.I. así como a maestros de educación infantil con responsabilidades de gestión y sobrada experiencia.

El guión de las entrevistas se elaboró mediante entrevistas exploratorias o entrevistas piloto, y sobre todo a partir del estudio de materiales y documentos, de las observaciones realizadas y del problema objeto de estudio de la investigación. Se intentó que dichas entrevistas sirvieran para contrastar las visiones subjetivas de los entrevistados y para encontrar respuestas a las preguntas planteadas en esta investigación. Se consideró conveniente elegir a los entrevistados más adecuados, haciéndoles saber qué tipo de información era necesaria, y se eligió el tiempo y lugar apropiados para su realización.

La elección de la entrevista como técnica de recogida de datos se debe a las ventajas que este tipo de técnica supone: por una parte, se obtiene una gran riqueza informativa y favorece el acceso a una información que, de otra forma, sería difícil de obtener; por otra, se desarrolla en un clima personalizado, flexible y espontáneo; cumple también una función importante en las primeras inmersiones de la

investigación, facilitando la previsión de errores y, en general, proporciona un ambiente íntimo y cómodo.

En general, resulta más adecuado que la persona que entrevista se contenga y no exprese sus opiniones para mantener el flujo de información de forma unilateral tratando de profundizar en la comunicación. En lo que opina, sino lo que cree que se espera de él explicaciones de más pueden inducir al entrevistado a responder. La entrevista en profundidad no es directiva sino abierta, flexible y dinámica.

Este tipo de entrevista se basa en un guión previo que señale las líneas generales y raras veces se utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados. Por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias que compartir.

B) El anecdotario.

El registro anecdótico o anecdotario es un instrumento para la observación de la conducta utilizado en la evaluación y en la investigación. Se utiliza para observar y registrar conductas del alumnado en situaciones cotidianas.

Se trata de una herramienta para registrar anécdotas o incidentes de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos. Deben ser objetivos, breves, claros y concisos. La interpretación debe ir separada del hecho o dato registrado. En nuestro caso se trataba de establecer las competencias necesarias para enfrentarse a las situaciones descritas.

Algunas propuestas para redactar registros anecdóticos son las señaladas por McKerman, (1999):

- Se debe expresar lo que sucedió realmente y el contexto que contribuyó a ello.
- Se deben emplear explicaciones literales o citas directas para ilustrar la acción.
- Hay que esforzarse por conservar la secuencia y la continuidad de los comportamientos a medida que se desarrollan.
- Se debe escribir la anécdota en el momento en que se produce o poco después.
- Concentrarse en una sola conducta o en unas pocas.
- Se pueden incluir respuestas de otras personas al comportamiento del sujeto principal.

Tiene la ventaja de proporcionar una descripción precisa de un suceso ocurrido en el aula o en el centro, lo que permite interpretarlo y darle significado. Resulta útil para un mayor conocimiento de los alumnos, lo que facilita la evaluación. Pero también se puede utilizar, como en nuestro caso.

El registro se realizó en aulas de educación infantil de diversos centros de Alcalá de Henares que han solicitado permanecer en el anonimato para proteger la identidad y privacidad del alumnado y del profesorado. Se puede consultar en el Anexo 3.

Fases de la investigación:

El diseño de la investigación es un momento clave que va a servir para establecer los interrogantes, establecer los apartados, discutir la metodología, etc. El desarrollo de la investigación es un proceso complejo que se sucede en diferentes fases, en nuestro caso:

1. Planteamiento del problema, investigación bibliográfica y elaboración del marco teórico.

2. Planteamiento de los objetivos e hipótesis, metodología y técnicas de recogida de datos.
3. Observación en varias aulas de educación infantil y elaboración del anecdotario.
4. Elaboración del cuestionario, validación, modificaciones, selección de la muestra y aplicación.
5. Análisis de los datos recogidos aplicando el SPSS al cuestionario, triangulación, discusión y conclusiones.

Hay que tener en cuenta, que todo el proceso va acompañado de una constante reflexión sobre todo el proceso.

2. CAPÍTULO IV. RESULTADOS

2.2. Resultados del análisis descriptivo del cuestionario. Estadísticos y gráficas.

En nuestra investigación se procedió al análisis de los datos proporcionados por el cuestionario a través del SPSS aplicando dos procedimientos de análisis: Un análisis descriptivo a través de porcentajes y un análisis correlacional o Anova.

A la hora de analizar los datos obtenidos vamos a llevar a cabo, en primer lugar, dos procedimientos: el de descriptivos y el de frecuencias. Una distribución de frecuencias nos proporciona información sobre los valores concretos que adopta una variable y sobre el número de veces que se repite cada uno de los valores.

En segundo lugar reflejaremos las gráficas de porcentajes acumulados con lo más significativo de la muestra con el fin de obtener una visión general de los resultados.

El cuestionario aplicado consta, como hemos visto, de una serie de preguntas personales y relacionadas con el centro así como un listado de competencias a valorar de 1 a 5, otras competencias a añadir y observaciones y sugerencias.

A) Análisis descriptivos y de frecuencias:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	181	24	60	40,29	8,867
Años de experiencia en Educación Infantil	168	0	39	14,07	8,380
Años en el centro actual	168	0	40	8,39	6,878
N válido (según lista)	163				

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	181	24	60	40,29	8,867
Años de experiencia en Educación Infantil	177	0	39	14,18	8,294
Años en el centro actual	176	,00	40,00	8,2130	6,86914
N válido (según lista)	176				

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad	181	24	60	40,29
N válido (según lista)	181			

Interpretación: La presente tabla permite mostrar la edad mínima de 24 años, la edad máxima 60 años y la edad media de 40,29 años.

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	140	76,5	80,5	80,5
	2	34	18,6	19,5	100,0
	Total	174	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	4,9		
Total		183	100,0		

La presente tabla permite mostrar que la mayoría de docentes son de sexo femenino, el 80.5 % y la minoría son de sexo masculino, 19,5 %.

		Género	Formación inicial	Otra formación	Etapas en la que ejerce	Tipo de centro	Etapas educativas que se imparten en el centro	Lineas Centro	Etapas del centro
N	Válidos	174	178	180	180	180	183	179	179
	Perdidos	9	5	3	3	3	0	4	4

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.	179	2	5	4,66	0,654

2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	180	1	5	4,85	0,478
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	179	2	5	4,81	0,483
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.	180	3	5	4,86	0,411
5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	179	3	5	4,63	0,57
6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.	179	3	5	4,77	0,46
7. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	179	3	5	4,88	0,377

8. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	180	3	5	4,73	0,482
9. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	180	2	5	4,19	0,806
10. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	180	1	5	4,39	0,78
11. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera infancia.	180	1	5	3,91	0,861
12. Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles.	179	2	5	4,34	0,757
13. Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.	179	2	5	4,57	0,726
14. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.	179	1	5	3,97	0,851

15. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	179	2	5	4,68	0,632
16. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.	180	2	5	4,62	0,618
17. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. ²	179	3	44	4,98	2,973
18. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado. ³	180	1	5	4,67	0,624
19. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y a sus profesionales.	180	2	5	4,32	0,794
20. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	179	1	5	4,33	0,785
N válido (según lista)	172				

Estadísticos

		22. ¿Añadiría alguna más? ¿Cuáles?	comp21
N	Válidos	183	175
	Perdidos	0	8

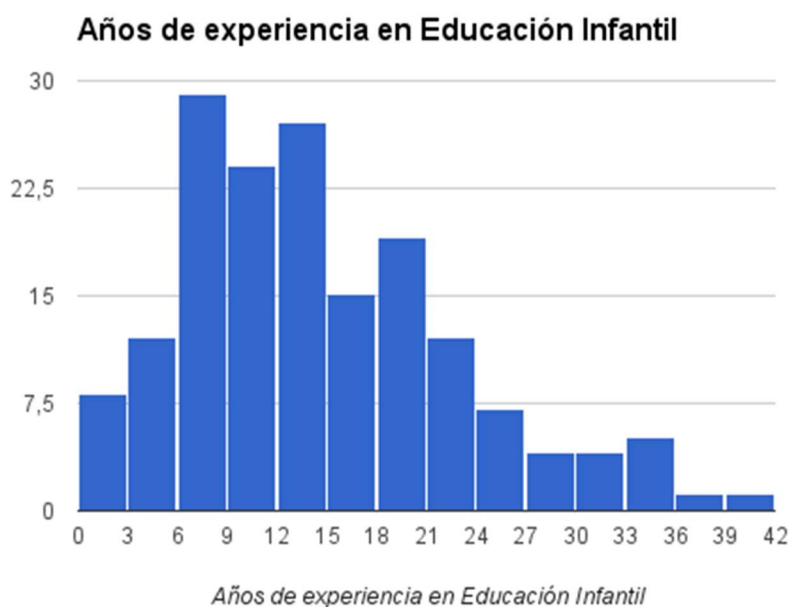
Tabla de frecuencia

comp21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	155	84,7	88,6	88,6
		20	10,9	11,4	100
	No				
	Total	175	95,6	100	
Perdidos	Sistema	8	4,4		
Total		183	100		

B) Gráficas:

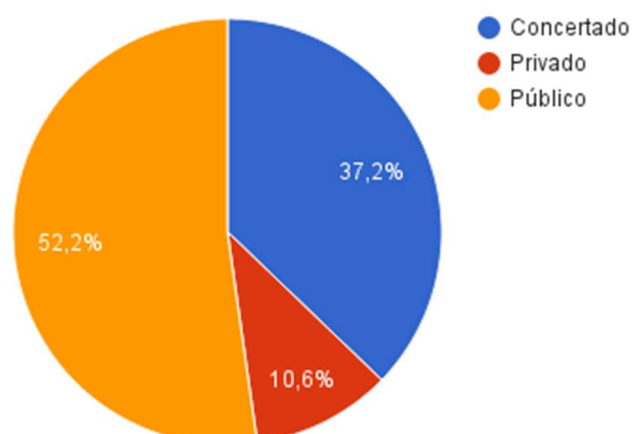
A continuación presentamos las gráficas que nos permiten ver una panorámica general de los resultados del cuestionario.



En primer lugar, con respecto a la edad y experiencia. Como podemos comprobar, se da una relación directa, a mayor edad mayor experiencia

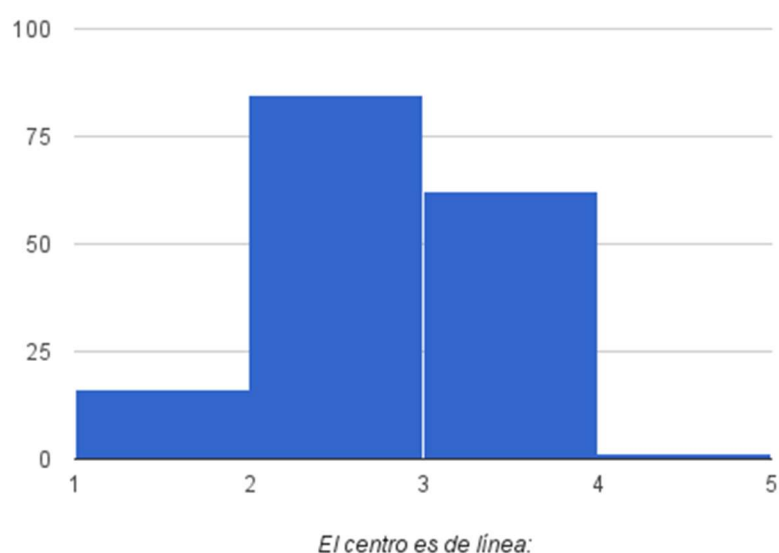
Con respecto a los **tipos de centros** que han colaborado, podemos observar que la mayoría son centros públicos, seguidos de los centros concertados; privados hay pocos:

Tipo de Centro



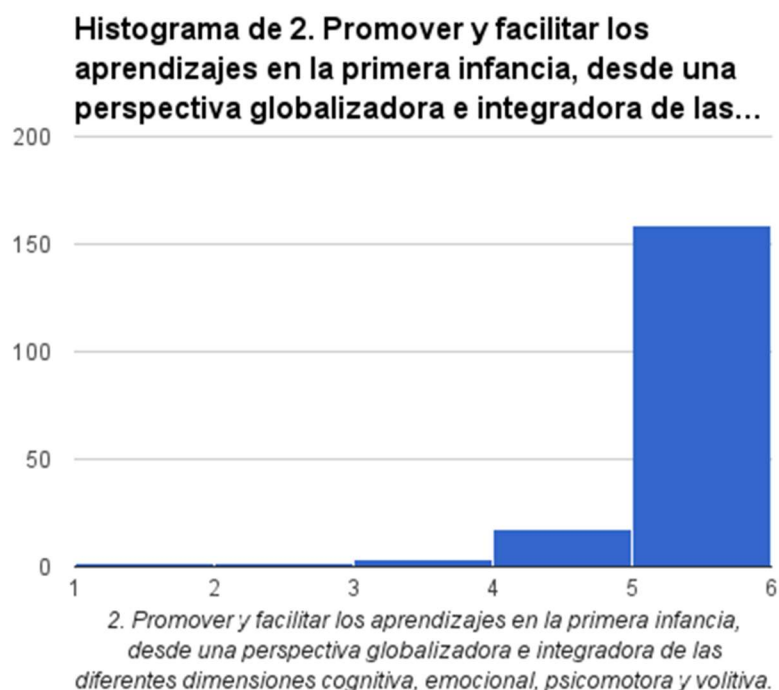
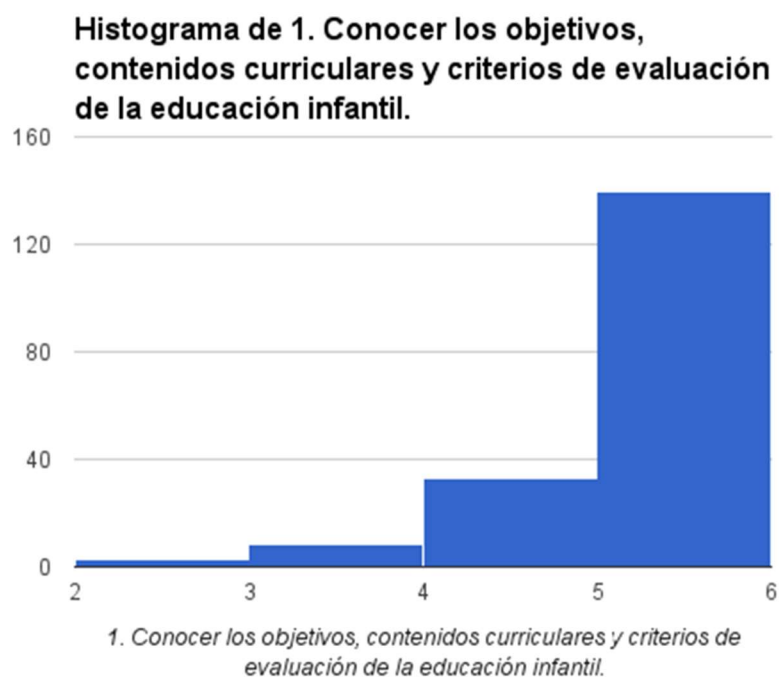
Por otra parte, con respecto a las **líneas de los centros**, la mayoría son de línea dos, aunque hay muchos de línea tres y más:

Histograma de El centro es de línea:

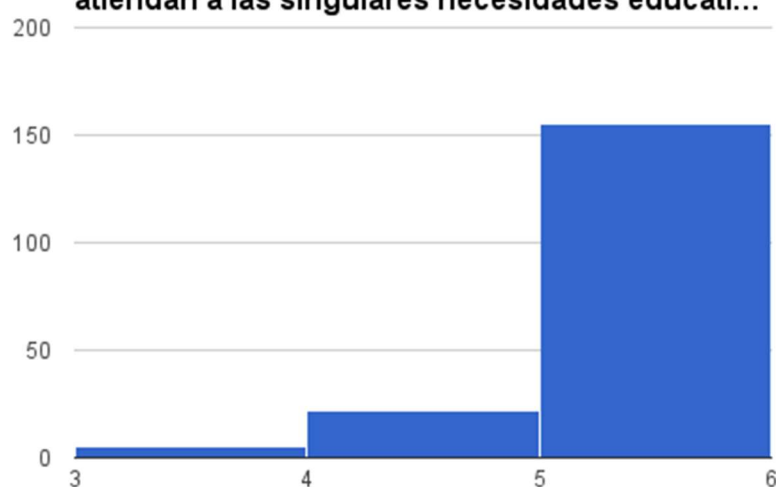


Con respecto a la **valoración de las competencias** hay que decir que no es tarea fácil seleccionar unas competencias frente a otras, la primera impresión es que todas son importantes, sin embargo hemos

encontrado diferencias significativas y bastantes competencias valoradas con menos de 5 y de 4. Como podemos ver, las competencias 10 y 11 tienen las valoraciones muy repartidas entre 4 y 5 y la 20 tiene más valoraciones de 4 que de 5:

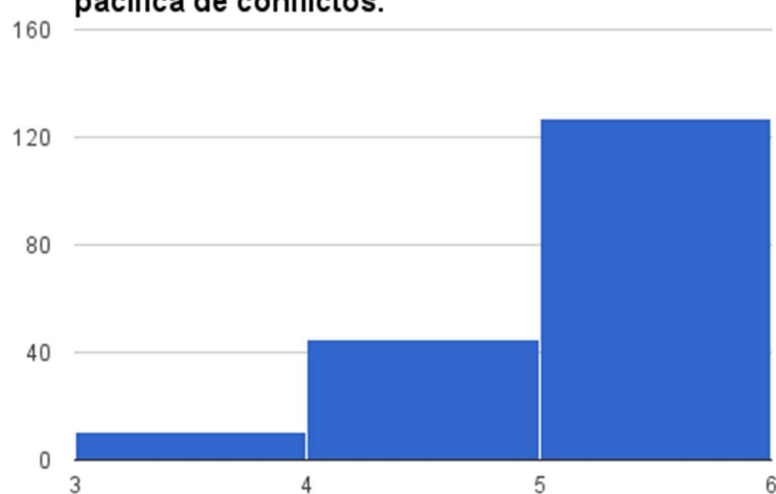


Histograma de 3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educati...



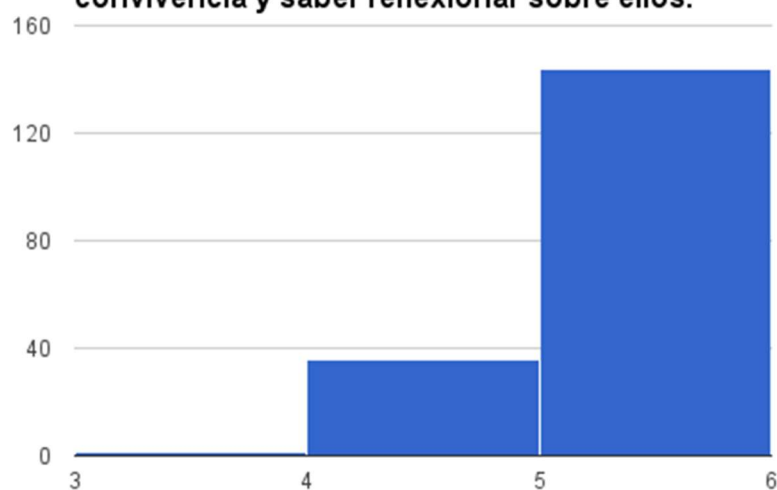
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto...

Histograma de 4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.



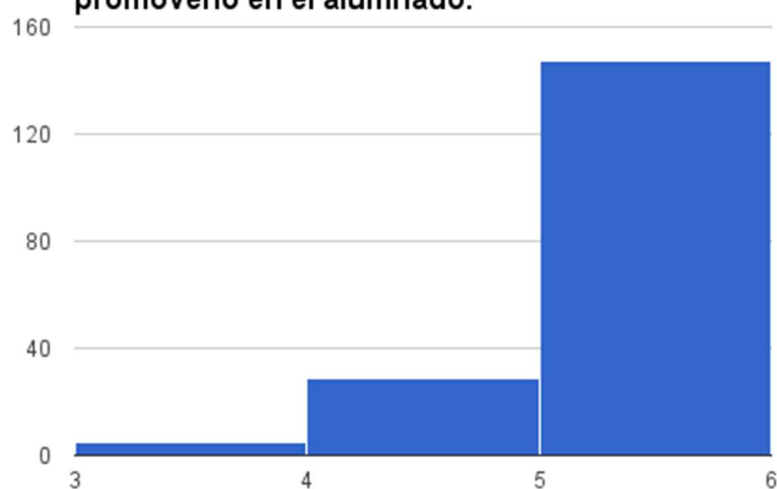
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

Histograma de 5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.



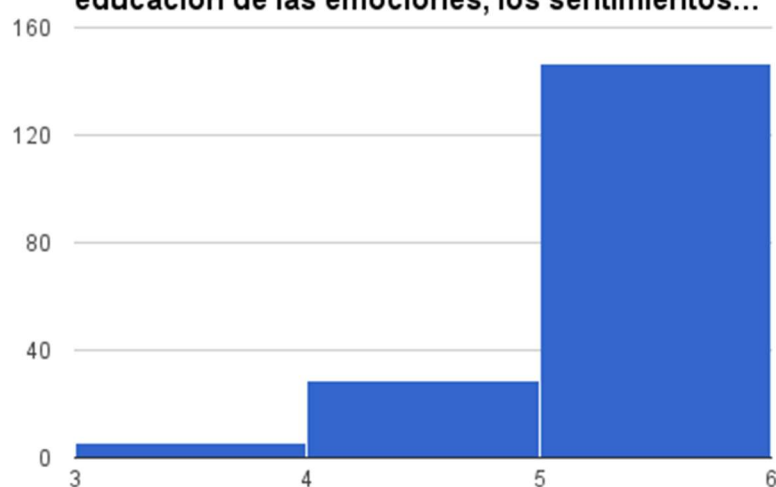
5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

Histograma de 6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.



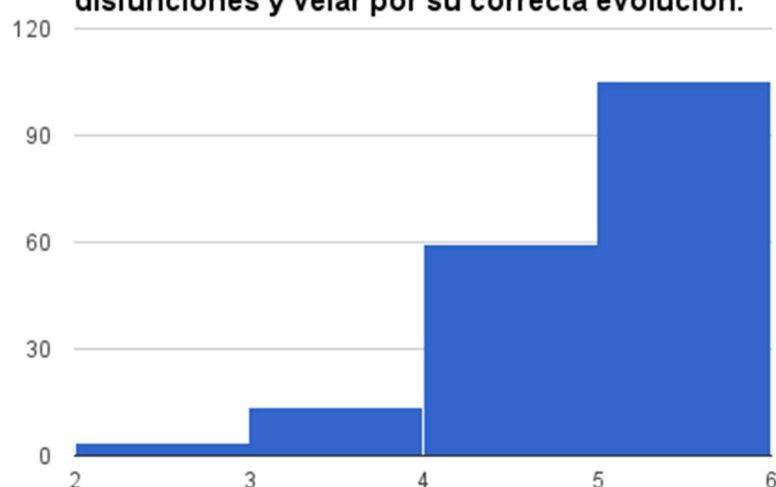
6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.

Histograma de 7. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos...



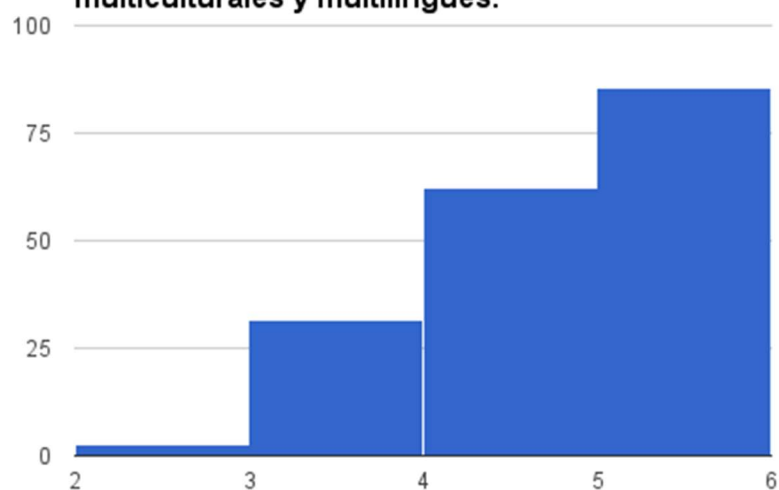
7. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

8. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.



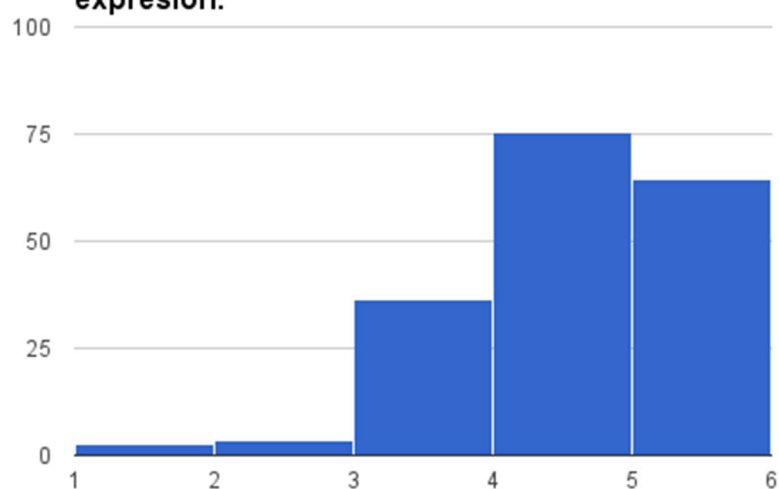
8. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.

9. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.



9. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.

10. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.



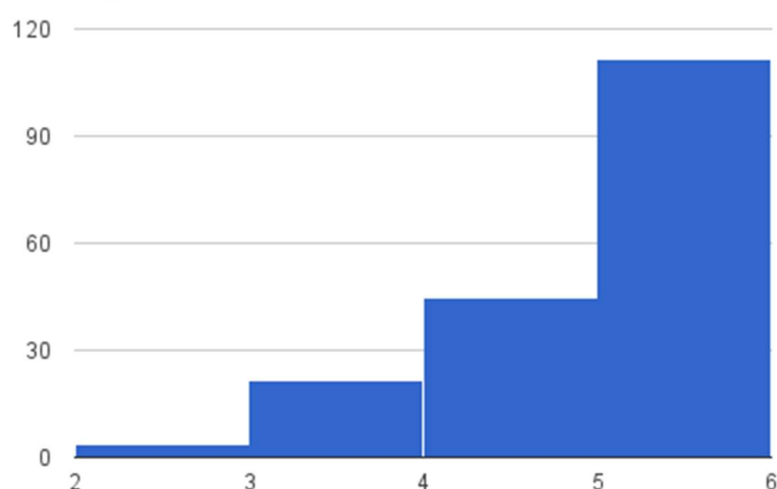
10. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

11. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera inf...



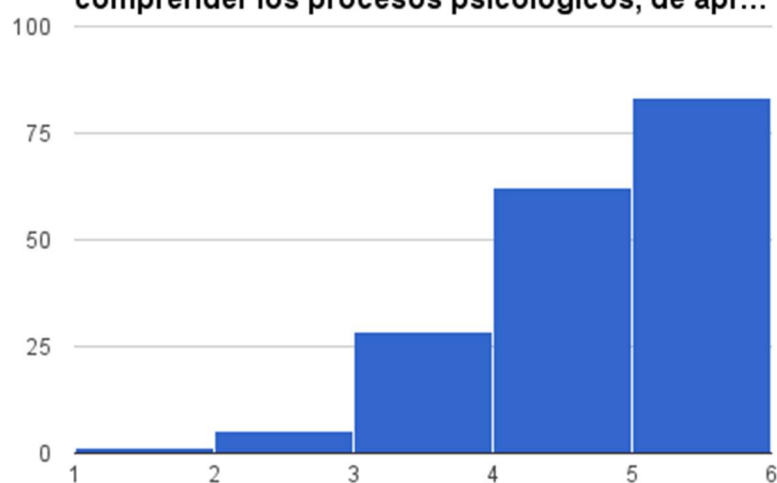
11. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera infancia.

12. Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles.



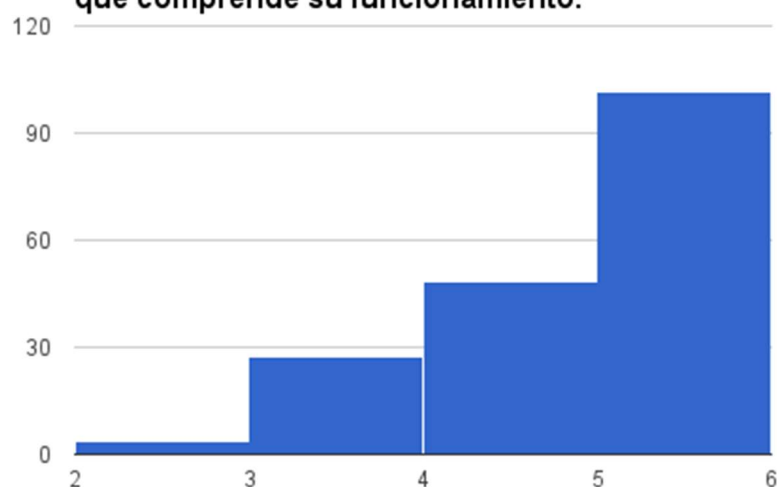
12. Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles.

13. Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.



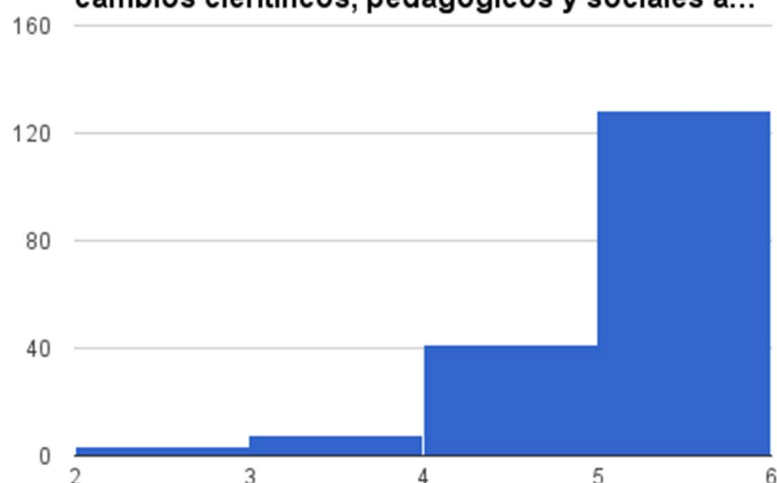
13. Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

14. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.



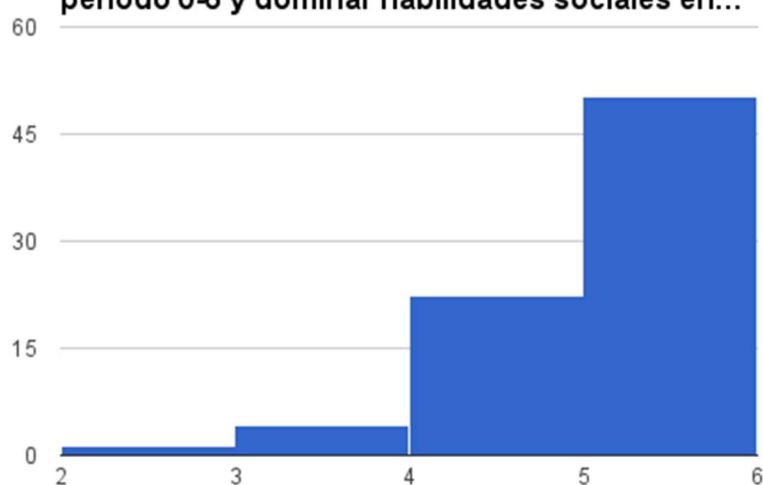
14. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

15. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a...



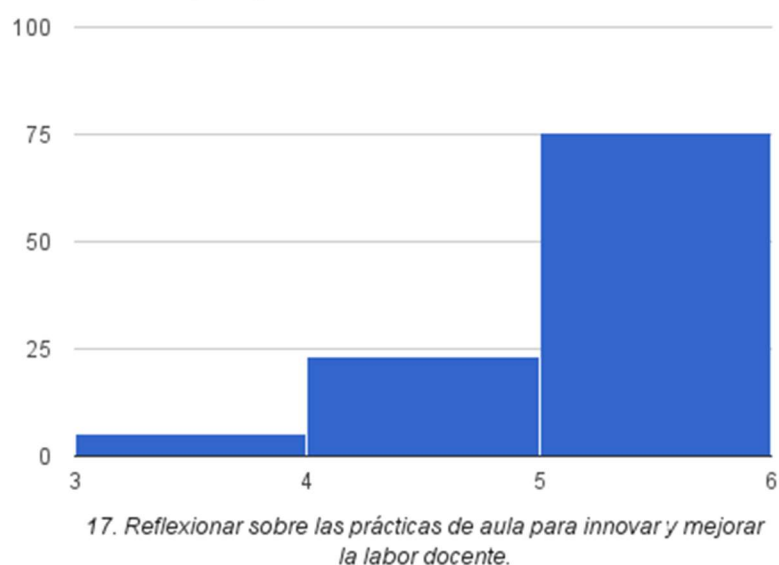
15. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

16. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en...



16. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el co...

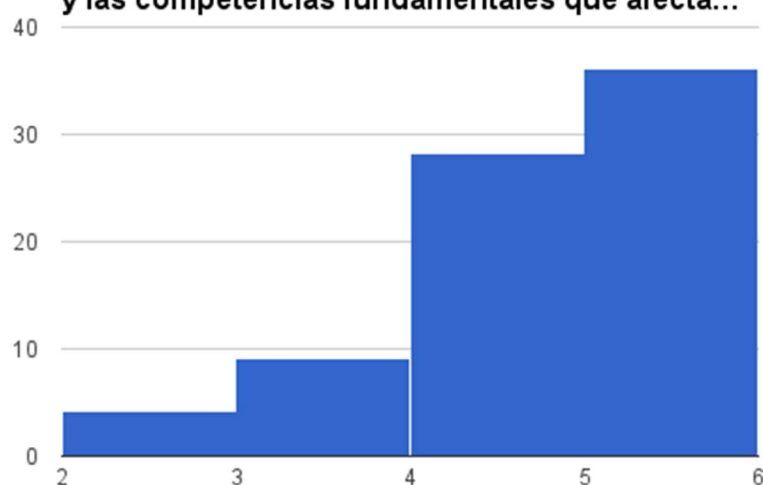
17. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.



18. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

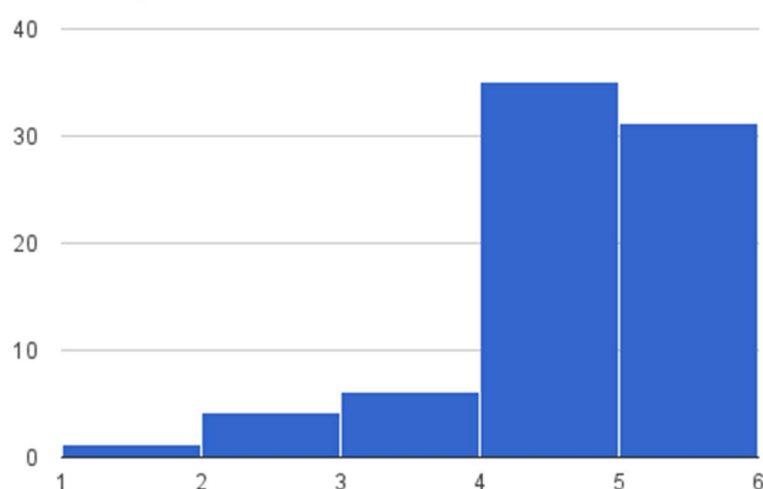


19. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afecta...



19. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y a sus profesional...

20. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.



20. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Podemos observar que las **competencias más valoradas** son la 2, 3, 6 y 7:

Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva (2)
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos (3)
Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado (6)
Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (7)

Las **menos valoradas** son la 20, 19, 9, 14 y 11 (siendo ésta última la menos valorada):

Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (20) con una media de 4,33.
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y a sus profesionales (19) con una media de 4,32.
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües (9) con una media de 4,19.
Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento (14) con una media de 3,97.

Vemos que al profesorado le preocupa de manera especial, además de la formación integral, la atención a la diversidad, atender a las

emociones y sentimientos de los niños e inculcar valores como la igualdad y el respeto.

Por otra parte, se interesan más por los alumnos que por las familias y más por los aspectos emocionales que por los relacionados con los conocimientos.

Con respecto a las menos valoradas, hay que tener en cuenta que la competencia 14 hace referencia a las escuelas infantiles, y la mayoría de los encuestados trabajan en el segundo ciclo.

La 11, que se refiere a las TIC, no es extraño que sea la menos valorada, ya que en éstas edades (3 a 6), las nuevas tecnologías no tienen tanta relevancia como la que van a ir adquiriendo en etapas posteriores.

La competencia 9 se refiere al aprendizaje de la segunda lengua, cuestión ya solucionada en la mayoría de los centros con la incorporación de docentes especialistas en lenguas extranjeras, fundamentalmente el inglés.

La 19 hace referencia a cuestiones muy generales sobre la educación, lo que ha provocado un menor interés por parte del profesorado.

La sorpresa realmente es la competencia número 20, muy poco valorada teniendo en cuenta su importancia, ya que supone un compromiso con la mejora de la calidad. Sin embargo, al igual que la 19 se trata de una competencia muy general.

Con respecto a las **observaciones y sugerencias** del cuestionario, hemos recogido las siguientes aportaciones que presentamos de forma resumida:

- "Saber trabajar las emociones en el aula y en el centro".
- "Capacidad para el trabajo en equipo y reflexión conjunta".
- "Mayor coordinación entre los equipos docentes y con la etapa de Educación Primaria".
- "Desarrollar la inteligencia emocional y las habilidades sociales".
- "Saber integrar a las familias".
- "Desarrollar la autoestima en el alumnado y la asertividad".
- "Es fundamental el desarrollo de la creatividad y enseñar a pensar a los niños".
- "Hoy en día no se valora suficientemente el desarrollo creativo y el lenguaje artístico".
- "Todas las competencias indicadas son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dificultad de su ejecución estriba fundamentalmente en la ratio tan elevada en esta etapa de educación infantil. Sobre todo en el nivel de 3 años, al igual que el espacio insuficiente a mi modo de ver que tienen las aulas para este número tan elevado de alumnos".
- "La formación del profesorado queda muy mermada con la eliminación de centros de formación del profesorado en los que

el contacto e intercambio de experiencias era mucho más efectivo. La formación “on line” debe ser algo complementario, no lo único que se ofrezca al profesorado”.

El profesorado en las observaciones y sugerencias manifiesta especial interés por cuestiones como trabajar las emociones, la autoestima y la asertividad, lo que coincide con la valoración muy positiva de las competencias más valoradas. También destacan la importancia de la creatividad y el lenguaje artístico. También manifiestan su preocupación por la ratio en las aulas y por la formación no presencial del profesorado, que no le parece adecuado a algunos docentes.

2.3. Resultados del análisis correlacional (ANOVA).

La técnica del Análisis de la Varianza (ANOVA o AVAR) es una de las técnicas más utilizadas en los análisis de datos de los diseños experimentales. Se utiliza cuando queremos contrastar más de dos medias, por lo que puede verse como una extensión de la prueba t para diferencias de dos medias.

El ANOVA es un método muy flexible que permite construir modelos estadísticos para el análisis de los datos experimentales cuyo valor ha sido constatado en muy diversas circunstancias. Básicamente es un procedimiento que permite dividir la varianza de la variable dependiente en dos o más componentes, cada uno de los cuales puede ser atribuido a una fuente (variable o factor) identificable.

Se entiende que la labor de un investigador es demostrar la verosimilitud de las pruebas, teniendo claro que los materiales

recogidos no son exactamente datos, sino fuentes de datos y que el análisis consiste en convertir las fuentes documentales en datos.

Cuando una proposición está corroborada por varias personas, y se ha registrado muchas veces en los datos o las notas de campo y documentos, se puede considerar que tiene más veracidad. También hay que destacar que lo principal es tener un buen soporte teórico con el que fundamentar y contrastar la investigación.

Como dice Eisner (1998) estos rasgos son relevantes en una investigación: coherencia, consenso y utilidad. Para valorar una investigación necesitamos que las conclusiones sean corroboradas, y para ello es necesaria la triangulación:

La utilización de múltiples fuentes de datos es una de las maneras por las que se pueden corroborar estructuralmente las conclusiones. A medida que los diferentes tipos de datos convergen o apoyan a otros, el cuadro, como la imagen de un rompecabezas, se hace más claro. En la mejor de las circunstancias, la interpretación se hace ineludible. (Eisner, 1998, p.74)

Análisis factorial exploratorio

Selección de número de factores (método de extracción: mínimos cuadrados generalizados)

<p>Tabla 1. Estadísticos de ajuste para modelos según el número de factores</p>
--

Modelo	$\chi^2(\text{gl})$	p (χ^2)	p [$\Delta\chi^2$ (Δgl)]	RMSEA	% varianza explicada
2 factores	205,09 (151)	0,002	-	0,044	31,76
3 factores	166,41 (133)	0,026	0,003 [38,68 (18)]	0,037	36,45
4 factores	139,71 (116)	0,074	0,063 [26,71 (17)]	0,034	39,85

El estadístico χ^2 informa de un buen ajuste sólo para el modelo de 4 factores ($\chi^2(\text{gl}) = 139,71$ (116); $p = 0,074$). Sin embargo, la mejora en el grado ajuste del modelo de 4 factores con respecto al de 3 no es significativa ($\Delta\chi^2$ (Δgl) = 26,71 (17), $p = 0,063$). En cambio, el modelo de 3 factores sí supone una mejora significativa con respecto al de 2 factores ($\Delta\chi^2$ (Δgl) = 38,68 (18), $p = 0,003$), ofreciendo un valor aceptable también para el índice RMSEA (0,037) y explicando un 36,45% de la varianza en las puntuaciones. Por tanto, se empleará el modelo de 3 factores para interpretar la estructura de correlaciones entre los ítems del test.

Interpretación de factores

Tras determinar el número de factores subyacentes, se aplicó una rotación oblicua (oblimin) a la matriz inicial de pesos factoriales para, a través de la matriz de configuración, interpretar con facilidad qué ítems correlacionan en mayor medida entre sí dando lugar a factores comunes (tabla 2):

- Factor 1. Formado por los ítems 2 y 18. La escala formada por estos ítems muestra una baja consistencia interna (α de Cronbach = 0,57).

- Factor 2 (Competencias relativas al conocimiento técnico-profesional docente). Formado por los ítems 1, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20. La escala formada por estos ítems muestra una buena consistencia interna (α de Cronbach = 0,84).
- Factor 3 (Competencias relacionadas con valores y convivencia en el aula). Formado por los ítems 3, 4, 5, 6 y 7. La escala formada por estos ítems muestra una consistencia interna aceptable (α de Cronbach = 0,7).

Por último, los factores 2 y 3 presentan una correlación de magnitud media (0,451).

Tabla 2. Matriz de configuración (saturación de los ítems por factor)			
	Factor		
	1	2	3
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.	0,029	0,368	0,304
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	0,43	-0,09	0,259

3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	0,159	-0,028	0,675
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.	0,012	-0,064	0,725
5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	0,034	0,15	0,434
6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.	0,015	0,115	0,552
7. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	0,2	0,064	0,402
8. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	0,048	0,466	0,086
9. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	0,015	0,531	0,073
10. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	0,083	0,601	0,166

11. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera infancia.	-0,048	0,586	-0,039
12. Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles.	-0,185	0,472	0,039
13. Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.	-0,154	0,378	0,164
14. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.	0,097	0,62	-0,02
15. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	0,03	0,43	0,174
16. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.	0,095	0,439	0,009
17. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	-0,074	0,023	0,148

18. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.	0,911	0,369	-0,034
19. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y a sus profesionales.	-0,044	0,737	-0,076
20. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	0,094	0,722	-0,157

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre los factores			
Factor	1	2	3
1	1	0,08	0,174
2	0,08	1	0,451
3	0,174	0,451	1

Comparaciones entre grupos y correlaciones

Se realizaron comparaciones por pares en las puntuaciones correspondientes a los índices calculados sumando la puntuación en los ítems correspondientes a los factores 2 y 3 empleando la prueba de Mann-Whitney.

De cara a la interpretación de los valores para las medianas, el índice correspondiente al factor 2 puede tomar valores comprendidos

entre 0 y 60, y el correspondiente al factor 3 de 0 a 25. El factor 1 se excluye de los análisis por mostrar una baja consistencia interna.

Se encontraron diferencias significativas en la valoración de las competencias incluidas en el factor 2 (U de Mann-Whitney = 574, $p = 0,016$) y las incluidas en el factor 3 (U de Mann-Whitney = 569, $p = 0,011$) entre los centros públicos y privados, siendo en ambos casos más valoradas en los centros públicos.

También se encontraron diferencias significativas para las competencias incluidas en el factor 3 entre los centros dedicados a educación infantil y los dedicados a infantil y primaria (U de Mann Whitney = 151, $p = 0,027$). Igualmente, se encontró una diferencia muy próxima a la significación estadística en la valoración de competencias incluidas en el factor 2 (U de Mann Whitney = 134, $p = 0,054$), valorándose en mayor medida las competencias de ambos factores en los centros dedicados a educación infantil.

Tabla 4. Comparaciones de puntuaciones centrales por grupos						
	Factor 2			Factor 3		
Comparación	Media (1)	U Mann- Whitney	p (bilateral)	Media (1)	U Mann- Whitney	p
	–			–		(bilateral)
	Media (2)			Media (2)		
Centro público (1)	53,15	574	0,016*	23,91	569	0,011*
–	–			–		
Centro privado (2)	50,53			23,21		

Infantil (1)	52,81	134	0,054	24,11	151	0,027*
-	-			-		
Infantil y primaria (2)	47,86			23,22		
Sin formación complementaria (1)	52,71	3741	0,901	23,9	3801	0,973
-						
Con formación complementaria (2)	-			-		
	52,71			23,96		
* Diferencia estadísticamente significativa con α = 0,05						

Por último, la edad no está relacionada con las puntuaciones en el factor 2 ($r = -0,134$; $p = 0,078$) ni en el factor 3 ($r = -0,009$; $p = 0,905$). Las puntuaciones tampoco varían de forma sistemática en función de los años de experiencia ni para el factor 2 ($r = 0,047$; $p = 0,542$) ni para el factor 3 ($r = 0,008$; $p = 0,921$).

La tabla más importante para interpretar el análisis factorial es la matriz de configuración (la tabla 2). Los números de esa tabla informan de la relación entre el ítem y el factor extraído, de manera que los que presenten un número relativamente alto en el mismo factor están relacionados entre sí. Hemos marcado en negrita los valores más relevantes y en los que nos hemos basado para asignar los ítems a los factores.

Los factores son índices que aglutinan un conjunto de ítems que guardan relación entre sí. Así, por ejemplo, si en un factor saturan alto 3 ítems, esos 3 ítems estarán correlacionados entre sí, y aquello que tienen en común es lo que representa ese factor (por ejemplo, que los 3 estén referidos a competencias académicas, si ese fuera el caso).

Tras el análisis concluimos:

- La edad y los años de experiencia no han resultado significativos, no hay diferencias significativas en la valoración de las competencias.
- Sí hay diferencias entre los centros públicos y privados ya que los docentes de centros públicos han valorado más las del Factor 2 y 3.
- Hay diferencias significativas para las competencias incluidas en el F3 entre las escuelas infantiles y los colegios, ya que los docentes de primer ciclo valoran más las del factor 3, que se relacionan con aspectos emocionales y valores.

2.4. Análisis de datos cualitativos: la entrevista.

Las entrevistas se utilizaron para triangular los datos con el estudio de documentos, las observaciones de aula y los cuestionarios. Se consideró fundamental contrastar la información con las propias personas entrevistadas, entendiendo que es una buena forma de validar una interpretación.

Las categorías de análisis de la entrevista se basan en dos aspectos fundamentales:

1. Funciones que desempeña el maestro de educación infantil en el centro.
2. Competencias, características o cualidades que deben caracterizar al maestro de educación infantil.

Análisis de las entrevistas:

Tras analizar las entrevistas a tres profesores universitarios y a una maestra Jefa de Estudios en un Centro de Educación Infantil, hemos elaborado las siguientes categorías a partir de sus afirmaciones.

Funciones del maestro de educación infantil que aparecen en las entrevistas:

- Tutor y responsable del grupo-clase
- Coordinador de Ciclo o Departamento
- Observa, analiza, programa, lleva a cabo las experiencias y evalúa
- Colabora con las familias
- Reflexiona sobre lo que sucede en el aula y toma decisiones, etc.

Competencias:

- Saber transmitir seguridad afectiva, empatía y alegría.
- Capacidad de reflexión, análisis y toma de decisiones.
- Creatividad e innovación.
- Conocimiento del desarrollo y sus trastornos.
- Actitud afectiva y paciencia.
- Ser capaz de dinamizar el grupo.
- Proporcionar un clima de seguridad y afectividad.
- Saber gestionar las normas y límites.
- Estimular la autoestima
- Saber trabajar en equipo

Como vemos, se da una gran coincidencia entre las afirmaciones de los expertos en las entrevistas y las observaciones del profesorado de los centros recogidas en los cuestionarios. A su vez destacamos las coincidencias con las funciones del maestro de educación infantil que hemos tratado en el capítulo 2.

- Atención al grupo de alumnos.
- Relación con las familias.
- Tareas de equipo y de gestión.

2.5. Análisis de datos cualitativos: el anecdotario

El anecdotario se realizó recogiendo situaciones reales de varias aulas. Se realizó un análisis estadístico para comprobar la frecuencia de aparición de las competencias que se aplican en las situaciones descritas:

COMPETENCIA	PORCENTAJE
Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.	64%
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	93%
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las	64%

singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	
Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.	32%
Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	57%
Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.	39%
Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.	71%
Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	21%
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de	14%

lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	
Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	36%
Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera infancia.	7%
Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles.	7%
Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.	32%
Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.	11%
Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios	18%

científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	
Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.	18%
Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	75%
Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.	57%
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y a sus profesionales.	0%
Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	0%

Vemos que las competencias que aparecen con mayor frecuencia son la 17, que se refiere a la reflexión constante sobre la práctica de aula, así como la 3 y la 7 que aparecían como competencias de las más

valoradas por los docentes. Parece que la atención a la diversidad y los aspectos emocionales se manifiestan como cuestiones fundamentales a tener en cuenta en la formación de los docentes.

2.6. Triangulación.

Se consideró interesante para validar la información realizar la triangulación entre los resultados de los cuestionarios, las observaciones de aula recogidas en el anecdotario, las aportaciones de los diferentes autores y de los expertos entrevistados. Así, los datos recogidos fueron contrastados con las encuestas llevando a cabo la triangulación de las diferentes fuentes de datos.

No resulta difícil, tras el análisis, establecer la triangulación entre los resultados de las distintas técnicas aplicadas, ya que las coincidencias son muy evidentes.

En primer lugar, es importante destacar que en las diferentes fuentes aparecen los valores de forma recurrente, así como en la perspectiva europea que tratamos en el capítulo 2. Este es un aspecto particularmente valorado por los docentes de primer ciclo.

En términos generales, podemos decir que, utilizando la terminología de Pérez Gómez (1992), el profesorado se centra más en la perspectiva práctica reflexiva y de reconstrucción social (en referencia a los valores), que en la perspectiva académica. Según éste autor, como vimos en el capítulo 2, la perspectiva práctica es la de los docentes más experimentados.

Los docentes destacan, además de la dimensión educativa, profesional y pública, la dimensión personal del maestro que incluye,

como vimos en el capítulo segundo, cualidades como la honestidad, el entusiasmo, la motivación, la empatía, la tolerancia, la sensibilidad, la confianza, etc.

La atención a la diversidad atendiendo a la singularidad de cada alumno, es una cuestión que aparece destacada tanto en el cuestionario, como en el anecdotario y las entrevistas. En la actualidad, la diversidad del alumnado constituye una realidad en los centros educativos que el profesorado ha de asumir con criterios de normalización, atención personalizada e inclusión.

Para ello, los centros elaboran el Plan de Atención a la Diversidad que recoge las medidas organizativas ordinarias y extraordinarias que son necesarias para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Es fundamental formar al alumnado de los centros de Magisterio en éste aspecto. La respuesta de la Universidad se ha centrado sobre todo en los Másteres específicos de Atención a la Diversidad, pero consideramos que la formación a éste respecto ha de llegar a todo el alumnado con la profundidad necesaria a través de las materias y las asignaturas básicas.

Hay que destacar la competencia 17, que es la más valorada: “reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente”, coincidiendo con la perspectiva de la investigación-acción que comentamos en la fundamentación teórica. Esa actitud reflexiva e innovadora del maestro constituye una característica imprescindible hoy en día. Éste es otro aspecto fundamental a tener en cuenta en la formación del profesorado.

Esto contrasta con la valoración de los profesores universitarios según la ANECA, que se centra en la categoría del “saber” que es la más valorada. De hecho, la primera competencia entre las más

valoradas es el conocimiento de los contenidos que hay que enseñar. Probablemente esto ha hecho que los maestros se sientan “menos competentes” en la categoría del “saber ser”, del “saber hacer” y del “saber convivir”.

Los resultados señalan que los docentes de las Escuelas Infantiles dan una mayor valoración a las competencias relacionadas con aspectos emocionales y la convivencia, lo que resulta consistente con las necesidades del alumnado de 0-3.

Como vimos en el capítulo segundo, en la investigación de la ANECA (2004) las tres competencias más valoradas por el profesorado de la Universidad fueron la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, la capacidad de organización y planificación (competencias “instrumentales” clásicas) y la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad (competencia “personal”). En segundo lugar sitúan la categoría del “saber hacer”, como saber evaluar o ejercer la función tutorial. Y en tercer lugar, colocan la categoría del “saber ser” como promover los valores y cuidar los aspectos emocionales manteniendo y transmitiendo una actitud positiva y proactiva ante las situaciones difíciles, que es lo que los maestros en ejercicio están demandando.

Los docentes de la educación infantil coinciden en la cuestión de la atención a la diversidad, pero dan una mayor importancia al “saber ser” que al “saber conocer”, probablemente porque se han sentido menos formados y competentes en esos aspectos. Cómo lidiar con los problemas emocionales que se presentan en el aula, con el período de adaptación, cómo transmitir valores de respeto, la equidad, la empatía, la asertividad y la motivación.

Esto nos lleva en definitiva, a asumir el compromiso de un modelo de formación integral más orientado a fortalecer el saber ser, el saber hacer y el saber convivir del futuro maestro de educación infantil.

3. CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

3.2. Conclusiones de la investigación.

En la investigación realizada hemos llevado a cabo un análisis teórico del estado de la cuestión y hemos aplicado diversas herramientas para averiguar las competencias fundamentales que precisa el maestro de educación infantil hoy en día para responder a una sociedad en constante transformación.

La motivación fundamental que nos ha guiado está en la adaptación de la formación del profesorado a las exigencias de la sociedad actual y en el compromiso con la mejora de la calidad de la docencia, que ha de repercutir a su vez, en la mejora de la formación del alumnado de educación infantil. Por otra parte, el interés por los derechos de la infancia y por el desarrollo de las capacidades infantiles nos ha impulsado en ésta línea de trabajo.

La dedicación a la formación inicial y permanente del profesorado nos ha llevado a plantearnos el tema de las competencias que, como se recordará, surgió como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional.

Las demandas sociales exigen al maestro que asuma multitud de funciones que exigen una formación específica que responda a los retos de una sociedad en constante cambio.

Y ese es nuestro interés, un cambio, una mejora en la formación del profesorado hacia una formación más práctica y más reflexiva. Transmitir una actitud investigadora reflexionando sobre la propia

acción didáctica con el fin de mejorar la intervención. Aplicar la perspectiva de la educación como reflexión sobre la propia práctica, con una vocación transformadora de la realidad que preconiza la investigación-acción como metodología a aplicar en la formación del profesorado y en el aula de educación infantil. En definitiva, la perspectiva práctica reflexiva y de reconstrucción social de las que hablamos en el capítulo 2.

En ésta línea queremos destacar la importancia de las metodologías activas, investigadoras y lúdicas, como señalaba la perspectiva europea de la educación.

Coincidimos con el planteamiento que señala el Libro Blanco de la ANECA de la exigencia de aumentar el carácter práctico de los estudios de Magisterio y de potenciar la relación entre teoría y práctica. El contexto más adecuado para ello es el Prácticum, sin embargo, es necesario ir más allá planteando las asignaturas de forma práctica con el fin de ir desarrollando las competencias profesionales.

También consideramos fundamental orientar la formación del maestro como tutor y como profesional responsable y capaz de tomar decisiones innovadoras y creativas a través del trabajo en equipo.

La formación técnica y profesional ha de completarse con una sólida formación personal: autoconocimiento, autoestima, actitud solidaria y democrática, y capacidad para establecer relaciones de grupo constructivas.

Los sistemas educativos formales dan prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, sin embargo, los docentes nos están señalando la importancia del

“aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”, como preconizaba Delors (1996).

Lo que demandan los profesionales de la educación infantil, como hemos podido comprobar en sus valoraciones, es la importancia de formar profesionales reflexivos, participativos, innovadores, respetuosos con las diferencias individuales, orientadores del proceso de aprendizaje y defensores de los valores democráticos.

Según el estudio que muestra el Libro Blanco de la ANECA (2004), las competencias más valoradas por el profesorado universitario son las que se relacionan con el saber, con el conocimiento. Los profesionales de la educación infantil nos están diciendo que es importante, pero no suficiente. El maestro ha de saber enfrentarse a situaciones difíciles y ha de estar preparado a nivel personal y profesional para reflexionar sobre la práctica y saber tomar decisiones.

En lo que sin embargo, sí coinciden tanto docentes de la educación infantil como los profesores de las facultades de educación es en la importancia de la observación como instrumento de formación y evaluación continua, como vimos en la valoración de las competencias.

El resultado del análisis realizado en la investigación nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

1. Como sabemos, la mayor parte del profesorado de educación infantil es femenino, aunque el profesorado masculino va en aumento; en nuestro encuestados, casi un 20%.
2. Los docentes destacan la relevancia de la educación en valores éticos y democráticos, como la equidad y la igualdad de género,

lo que se pone de manifiesto en la competencia 3 y 7, dos de las más valoradas.

3. La atención a la diversidad atendiendo a las necesidades de cada alumno, es una cuestión que aparece destacada tanto en el cuestionario, como en el anecdotario y las entrevistas. En la actualidad, la diversidad del alumnado constituye una realidad en los centros educativos que el profesorado ha de asumir con criterios de normalización, atención personalizada e inclusión
4. Una preocupación fundamental de los docentes es todo lo que se refiere a los sentimientos y la inteligencia emocional, cuestión fundamental en ésta etapa, lo que se pone de manifiesto en la valoración de la competencia 7.
5. Hay que destacar la competencia 17, que es la más valorada: "reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente", lo que coincide con la perspectiva de la investigación-acción que comentamos en la fundamentación teórica. Esa actitud reflexiva e innovadora del maestro constituye una característica imprescindible hoy en día. Éste es un aspecto fundamental a tener en cuenta en la formación del profesorado. Esto contrasta con la valoración de los profesores universitarios, que según los resultados de la investigación de la ANECA (2004) se centraba más en la categoría del "saber" que es la más valorada.
6. Los docentes de las Escuelas Infantiles dan una mayor valoración a las competencias relacionadas con la educación emocional y la convivencia, lo que resulta consistente con las necesidades del alumnado de 0-3.

7. El profesorado de educación infantil expresa una mayor valoración de la perspectiva práctica, reflexiva y de reconstrucción social que en la perspectiva académica. Como vimos en el capítulo 2, la perspectiva práctica es la de los docentes más experimentados según Pérez Gómez (1992).
8. Los docentes destacan, además de la dimensión educativa, profesional y pública, la dimensión personal del maestro que incluye, como vimos en el capítulo segundo, cualidades como el entusiasmo, la motivación, la empatía, la tolerancia, la sensibilidad, la confianza, etc.
9. En la investigación de la ANECA (2004) las tres competencias más valoradas por el profesorado de la Universidad fueron: la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, la capacidad de organización y planificación (competencias “instrumentales” clásicas) y la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad (competencia “personal”). En segundo lugar sitúan la categoría del “saber hacer”, como saber evaluar o ejercer la función tutorial y en tercer lugar, la categoría del “saber ser” como promover los valores y cuidar los aspectos emocionales manteniendo y transmitiendo una actitud positiva y proactiva ante las situaciones difíciles, que es lo que los maestros en ejercicio están demandando.
10. Los docentes de la educación infantil coinciden en la cuestión de la atención a la diversidad, pero dan una mayor importancia al “saber ser” que al “saber conocer”, probablemente porque se han sentido menos formados y competentes en esos aspectos al menos los primeros años. Cómo lidiar con los problemas emocionales que se presentan en el aula, con el

período de adaptación, cómo transmitir valores de respeto, la equidad, la empatía, la asertividad y la motivación, etc.

Esto nos lleva en definitiva, a asumir el compromiso de un modelo de formación integral más orientado a fortalecer el saber ser, el saber hacer y el saber convivir del futuro maestro de educación infantil.

Reflexiones finales:

La formación para la atención a la diversidad del alumnado constituye una exigencia fundamental en la formación del profesorado. Y la reflexión sobre la propia práctica resulta imprescindible para construir un estilo educativo propio y creativo.

Metodologías innovadoras en la docencia universitaria pueden ayudarnos a lograrlo: el ABP (aprendizaje basado en problemas), el estudio de casos, las lecturas dialógicas, la lectura y discusión sobre documentos científicos, los debates, la investigación, la creación artística, etc.

Por otra parte, un buen proyecto para el Prácticum que potencie la investigación-acción, las técnicas de observación, el análisis de situaciones reales, la elaboración de anecdotarios para la reflexión y la discusión, la lectura de documentación y la reflexión grupal sobre la práctica de las aulas ayudarán a conseguir la construcción del estilo educativo de los futuros docentes.

Las experiencias de colaboración con los centros y aulas de educación infantil no han de quedarse solamente en las prácticas docentes, resultan muy productivas y motivadoras tanto para el alumnado universitario como para los niños de educación infantil; y por supuesto, para el profesorado de ambos niveles. Es fundamental profundizar en las relaciones entre el profesorado de educación infantil

y el profesorado universitario, y ésta es una asignatura pendiente que sin embargo, puede ser muy interesante para el desarrollo de muchas de las competencias de las que hablamos.

Limitaciones de la investigación y perspectivas de futuro:

Las limitaciones de la investigación han venido dadas fundamentalmente por problemas de tiempo y por la finalización el presente año del programa de investigación del DOE sobre la formación del profesorado de Educación Infantil. Nos hubiera gustado disponer de más tiempo para poder profundizar más en el análisis de los resultados.

Por otra parte, hemos tenido dificultades en la recogida de datos, especialmente con la aplicación del cuestionario. Se enviaron cuestionarios a más de 80 centros por correo electrónico, al obtener muy pocas respuestas se decidió utilizar la herramienta de Google Drive colgando el cuestionario y enviando de nuevo a los centros un correo con el enlace de Google para rellenar y enviar, ésta herramienta resultó bastante útil.

También se visitaron varios centros dejando los cuestionarios impresos pasando a recogerlos otro día. Se obtuvieron al final 185 respuestas de unos 80 centros.

Obtener una muestra mayor nos hubiera permitido profundizar aún más en las correlaciones entre las variables, sin embargo los datos obtenidos nos han permitido establecer relaciones determinantes entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. Las respuestas de los cuestionarios y las observaciones aportadas por el profesorado coinciden con las afirmaciones de los expertos

entrevistados y con las competencias que con más frecuencia aparecen en el anecdotario.

Una cuestión que nos planteamos también es un estudio en profundidad de los diferentes planes de estudio de las Universidades madrileñas.

En cuanto a la metodología hubiera sido interesante incluir alguna herramienta más de carácter cualitativo, como diarios de clase.

Sería interesante continuar la investigación para contrastar las opiniones del profesorado de la etapa con las del profesorado universitario. Se modificaría el cuestionario y se elegiría una muestra de docentes de centros de educación infantil y de profesores de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado, lo que nos permitiría ver con más claridad las diferencias de enfoque sobre las competencias y el perfil del maestro de educación infantil.

También sería interesante contrastar las diferencias entre las Escuelas Infantiles que, en la Comunidad de Madrid son prácticamente todas de primer ciclo y el segundo ciclo de los colegios. En nuestra investigación no ha sido posible porque se decidió tarde la inclusión del profesorado de primer ciclo y también por la baja participación de dichos centros en la encuesta. Sin embargo, han llegado muchos cuestionarios de éstos centros cuando ya se había cerrado la recogida de datos, esperamos poder aprovecharlos.

Tras la experiencia, el diseño del cuestionario lo plantearíamos de otra manera, ya que entendemos que resultaba complicado seleccionar unas competencias frente a otras.

También tenemos una tarea pendiente, realizar un nuevo perfil del docente para responder a los cambios sociales y a las necesidades infantiles.

Otra cuestión de interés que ahora se nos plantea es el tema de la evaluación de dichas competencias, cuestión muy presente en estos momentos en las preocupaciones del profesorado y los debates universitarios.

El tema tratado tiene interés para los profesores que nos dedicamos a la formación inicial y permanente del profesorado y desde luego, para valorar los diferentes planes de estudio que se están implantando en el proceso de adaptación a Bolonia. Esta evaluación constituye un objetivo más a largo plazo, para una posible continuación de la investigación en un futuro próximo.

En todo caso, llevar a cabo ésta investigación nos ha permitido avanzar en nuestro aprendizaje y profundizar en el tema de las competencias docentes y en la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado, que era una de las motivaciones iniciales de esta investigación.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aneca. (2002). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1966). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GRAÓ.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 41. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: GRAÓ.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción e la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coll salvador, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.

Coll salvador, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*, 8 (1).

Consejo Europeo. *Consejo Europeo de Barcelona (2002). Conclusiones de la Presidencia*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cmsData/docs/pressData/es/ec/70829.pdf>

Consejo Europeo de Estocolmo (2001). *Los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*. Recuperado de: http://www.camaras.org/publicado/europa/pdf/estocolmo2001_es.pdf

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Método cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

De ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice>

Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. (1991). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona: Aljibe.

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

García Medina, R y Parra Ortiz, J.M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

González, J. Y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Jacques Delors (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Marqués Graells, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación, 2000*. Recuperado de:

<http://www.peremarques.net/>

Marqués Graells, P. (2005). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Barcelona*. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB. Recuperado de:

<http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/pere-marques-los-formadores-ante-la-sociedad.pdf>

Marqués Graells, P. (2011). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona. Recuperado de:

<http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/pere-marques-los-formadores-ante-la-sociedad.pdf>

Marshall, C. y Rosman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Londrés: Sage.

MEC (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*.

MEC (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.*

MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo.*

MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

MEC (1992). *Materiales para la reforma. Guía General. Secundaria.*

MEC (1994). *Periódico semanal de información educativa "Comunidad escolar", 437.*

MEC (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.*

MEC (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.*

MEC (2003). *Documento Marco sobre la integración del sistema universitario español en el EEES.*

MECD (2003). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002.*

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MEC (2010). *Aplicación de las Competencias Educativas Básicas en las CCAA y el Estado*. Recuperado de:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2_topaketak/es_topaketa/adjuntos/P2-Estado_0710.pdf

Medina Rivilla, A.; Cardona Andujar, J.; Castillo Arredondo, S. y Domínguez Garrido, C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.

Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo, S. (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid.

Medina Rivilla, A.; Rodríguez Diéguez, J.L. y Sevillano García, M. L. (2003). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

Medina Rivilla, A.; Rodríguez Marcos, A. e Ibáñez De Aldecoa, A. (2005). *Interculturalidad, Formación del profesorado y Educación*. Madrid.

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2008). Formación de las competencias de los discentes mediante un diseño integrado de medios. *Eccos revista científica*, 10, (pp. 2, 327, 357). Brasil.

Medina Rivilla, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

Medina Rivilla, A.; Gairín Sallán, J.; Albert Gómez, M.J.; Pérez Pérez, R.; Cacheiro González, M.L. y Pérez Navío, E. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M.C. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(13).

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional*, 1 (50).

Miller, G. y Dingwall, R (ED). (1997). *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage.

Monereo Font, C. y Pozo Municio, I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 370.

Monclús, A. y otros (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Muñoz Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil*. Sevilla: Eduforma.

Navío Gámez, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: OCTAEDRO-EUB.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Parra Ortiz, J.M. (2005) *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Patton, M. Q. (1987). *How use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills: Sage.

Pérez López, C y Lacasa Díaz, P. (1985). *La Psicología hoy: ¿organismos o máquinas?* Madrid: Cincel.

Pérez Pérez, R. (2003). *Reforma educativa e innovación curricular. Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Programa Pisa (1997). OCDE. Recuperado de:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>

Proyecto Deseco (2005). *La definición y selección de las competencias clave*. OCDE. Recuperado de:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Proyecto Tunning Informe Final (2003). Universidad de Deusto. Recuperado de:
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Rigo Lemini, M. A. (2008). Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente: relato de algunas posibles incongruencias. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 53, 125-134.

Sandín, P, (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw- Hill.

Santos guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos guerra, M.A. (Coord.) (2001). *Organización y gestión escolar*. BBP. Barcelona: Ciss Praxis.

Santos guerra, M.A. (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.

Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España: Paidós.

Silverman, D. (Ed) (1997). *Qualitative Research Theory. Method and Practice*. London: Sage.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York , Holt, Rinehart and Winston.

Stake, (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5 ed.). Madrid: Morata

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.

Tejada Fernández, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Revista Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 4 (1).

Tójar, J. C. (1996). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Tonda Rodríguez, P. (2011). *La metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria estudio en el Campo de Gibraltar*. UNED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptonda/Documento.pdf>

Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 85-103. Valparaíso Chile.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Viso Alonso, J.R. (2010). *Qué son las competencias. Vol. I*. Madrid: EOS.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Zabalza Beraza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.4

Zabalza, Beraza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Revista La cuestión universitaria*, 13.

5. ANEXOS

5.2. ANEXO 1. El cuestionario

TESIS DOCTORAL: LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL
FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Dentro de las líneas de investigación que se realizan en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la UCM se está desarrollando una investigación bajo la supervisión de la profesora titular Dra. Doña Pilar Gútiérrez Cuevas sobre las competencias docentes del profesional de la educación infantil con la colaboración del Centro Universitario Cardenal Cisneros de la UAH. A continuación le solicitamos que valore las competencias en función de su importancia. Agradecemos de antemano su valiosa colaboración. Para cualquier duda pueden dirigirse a:

Concepción Pérez López
918891254 Ext. 133

conchi.perez@cardenalcisneros.es

Pilar Gútiérrez Cuevas
913946167

pigutierrezdu.ucm.es

DATOS PERSONALES:

Edad: _____ Formación inicial: _____

Otra formación: _____

Años de experiencia en Educación Infantil: ____ Años en el centro actual: ____ Etapa en la que ejerce _____

DATOS DEL CENTRO:

Nombre del Centro: _____ Público ☐ Concertado ☐ Privado ☐

1.- Etapas educativas que se imparten en el centro: ☐ Ed. Infantil (0-3) ☐ Ed. Infantil (3-6) ☐ Primaria

2.- El centro es de línea: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ más

Valore de mayor a menor importancia las siguientes competencias del maestro/a de educación infantil, siendo 5 el valor de mayor importancia y 1 el valor de menor importancia:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|
| 5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera infancia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y a sus profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. ¿Considera suficientes estas competencias? | Si | | | | |
| No | | | | | |
| 22. ¿Añadiría algunas más? ¿cuáles? | | | | | |
| 23. Observaciones y sugerencias que desee añadir: | | | | | |

5.3. ANEXO 2: Las encuestas

5.3.1. La encuesta:

Se ha realizado una encuesta a tres profesoras titulares de Universidad de Magisterio de la especialidad de educación infantil con más de 10 años de experiencia en la formación del profesorado, y a una maestra y jefe de estudios de un Centro de educación infantil con más de 5 años de experiencia docente en la etapa.

Las preguntas de la encuesta son las siguientes, teniendo en cuenta que en cada caso puede haber algunas variaciones en función del hilo argumental:

1. Nombre.
2. Cargo y centro.
3. Experiencia docente.
4. ¿Consideras que la formación que proporciona la titulación de Magisterio Educación Infantil capacita a los egresados para el ejercicio profesional?
5. ¿Proporciona los conocimientos teóricos adecuados?
6. ¿Proporciona los conocimientos prácticos adecuados?
7. ¿La formación recibida por los egresados responde a las necesidades del mercado laboral?
8. ¿Recibe el centro alumnos de prácticas de magisterio de educación infantil?

9. ¿Qué competencias destacarías en ellos?
10. ¿Cuáles son sus carencias?
11. ¿Desde qué aspectos se puede mejorar la formación del maestro de educación infantil?
12. ¿Qué funciones desempeña un maestro de educación infantil en el ejercicio profesional?
13. ¿Qué competencias consideras más importantes en un maestro de educación infantil?
14. ¿Consideras que los estudios de magisterio contribuyen a la formación en valores y a la ética de la profesión?
15. ¿Qué caracteriza a un buen maestro de educación infantil?
16. ¿Consideras que la nueva titulación de grado va a mejorar la formación de los maestros de educación infantil? ¿En qué aspectos?
17. ¿Qué novedades aportan los estudios de grado a los futuros maestros de educación infantil?
18. ¿Quién fue tu mejor maestro y por qué?
19. ¿Desea añadir algo más?

Datos de las encuestas:

SUJETO A.

Mujer.

Jefe de estudios de Educación Infantil

Colegio Gredos San Diego Alcalá de Henares. Madrid.

Buenos días Virginia, vamos a empezar esta encuesta sobre el perfil del maestro de Educación Infantil. ¿Consideras que la formación que proporciona la titulación de Magisterio en Educación Infantil capacita a los egresados cuando acaban la carrera para el ejercicio profesional?.

Sí porque tienes la base. Lo único que se echa en falta a veces es la práctica. Ahora mismo en el centro nosotros tenemos alumnos en prácticas de Universidad y de F.P. y éstos tienen ahora tres meses frente a uno ó uno y medio que tienen los de la Universidad. De tal modo que adquieren más conceptos y más conocimientos del día a día los de la Formación Profesional y eso también se nota. Cuando sales de la Universidad tienes mucha teoría pero falta de práctica. La base está, pero falta la práctica, que se va creando con los años, poco a poco.

Eso significa que el período de prácticas es fundamental en la formación, ¿no?

Es vital. Vital por varias razones. Una, porque yo siempre les digo a los alumnos cuando vienen aquí de prácticas, en la primera reunión que tengo con ellos, que es donde se van a dar cuenta si realmente el Magisterio les gusta o no les gusta. La teoría es muy bonita y la práctica

lo es aún más siempre y cuando te guste. Cada grupo es diferente, cada grupo es distinto y cada niño es un mundo, entonces encontrarte de repente con eso pues se te plantean una serie de fórmulas para enseñar a los chavales, las fórmulas para que hagan actividades, cómo hacer tus unidades, cómo es todo mucho más teórico. Pero cuando te encuentras con un grupo, aplicar todos esos conocimientos... pues lo que un día te ha funcionado con unos al día siguiente no te funciona con otro grupo o con ese mismo grupo, o porque estén más cansados o porque ese día necesitan más movimiento y la actividad requiere más concentración entonces todo eso se va aprendiendo con las prácticas. El período de prácticas es fundamental.

Muy bien, crees que entonces los estudios de Magisterio proporcionan los conocimientos teóricos adecuados y los conocimientos prácticos adecuados?

Los conocimientos teóricos sí, porque tienes buena base, pero lo que es la práctica sí que se debería ampliarse e intentar llegar a ese punto casi como al que ha llegado la FP de poder dar al alumno más tiempo, porque realmente es donde más aprenden. De hecho, la frase normalmente el alumno de prácticas es: he aprendido muchísimo.

Es cierto. Además ellos siempre dicen que se les hace muy corto el período de prácticas.

Sí, porque realmente cuando llegas te quieres centrar y quieres conocer al grupo. Cuando quieres saber cómo funciona el colegio ha pasado semana y media y te queda casi otra semana y media o dos para hacer tu tarea como alumno de prácticas, con lo cual sí que es verdad que se queda corto.

¿Qué competencias destacarías en ellos y qué aportan más?

Aportan sobre todo cosas novedosas. Sí que es verdad que vienen a veces con ideas muy frescas, ideas que a lo mejor nosotros no ponemos en práctica, quizá porque en el día a día te has metido en la rutina de los libros, a pesar de que somos un equipo muy joven de gente trabajando, ellos llegan y cuando tienen que hacer su unidad didáctica se olvidan de ese libro y llegan con ideas más nuevas para los chavales, con cuentos nuevos que hayan podido fomentar la creatividad que tienen los más jovencitos cuando llegan de prácticas. Aportan siempre cosas nuevas. Nosotros siempre les decimos que estamos abiertos a todo, que ellos vienen aquí a aprender y nosotros a aprender de ellos. La educación está siempre en evolución y es verdad que a veces se te pueden escapar algunas cosas, que en la Universidad no se escapan, que ellos están aprendiendo y luego te transmiten cuando vienen.

¿Y cuáles son sus carencias?

Pues quizá el saberse enfrentar al grupo. Alguno se asusta y dice: en la teoría me habían dicho que un niño reacciona de una forma cuando hago esto y luego no es así. Eso se nota sobre todo en los alumnos que vienen en sus primeras prácticas. Cuando llegan al Prácticum 2 de Magisterio se nota que han tenido ese bagaje del año anterior y saben por dónde ir. Nosotros les ofrecemos también algo que creemos que es fundamental y es el trabajo con las familias, que puedan venir a una reunión de padres. Siempre que el tema a tratar no sea muy grave y si no les importa a las familias que el alumno de prácticas pueda estar se le ofrece la asistencia porque eso es algo que no se enseña y que se aprende con el día a día, tanto el trabajo con los niños como con sus familias ya que te dejan el mayor tesoro que tienen en su casa. A veces eso les asusta un poco porque no saben cómo enfrentarse a la relación con las familias. También les decimos

que pueden quedarse más tarde de su horario, si terminan a las cinco, y ver cómo es la salida o la entrada de un colegio, porque eso lo van a vivir aquí, no en un libro. Eso es fundamental.

Lo ideal sería que el alumno de prácticas se implicara lo más posible en el centro, no?

Exacto, pero sin olvidar que eres un alumno de prácticas. A veces se crean un rol y creen que son tutores del aula. Un alumno de prácticas tiene una serie de deberes, de limitaciones, siempre sabiendo dónde tiene que estar cada uno, pero que se impliquen. Nosotros siempre les ofertamos asistir a reuniones de claustro o reuniones de ciclo para que vean el trabajo que hay detrás y cuáles son los tiempos de programación que tienen los profesores y se les acompaña para que lo vean. A eso sí están más acostumbrados porque es algo que se ve en la universidad constantemente, el aprender a programar, que es la base para que luego todo salga bien. Les enseñamos toda esa vida que hay detrás del aula.

¿Tú crees que la formación que reciben responde a las necesidades del mercado laboral?

Yo creo que sí. Cuando yo estudiaba las TIC no estaban tan en auge como están ahora, pero sí teníamos esas asignaturas. Yo creo que los chavales sí salen preparados para poderse enfrentar a un aula. Sí, salen bien.

¿Desde qué aspectos crees que se puede mejorar la formación del maestro de Educación Infantil?

Ampliando las prácticas. Creo que eso sería fundamental. Yo recuerdo que cuando estudiaba teníamos prácticas en primero,

segundo y tercero, y dos o tres años después se cambiaron y ahora sólo las tienen en segundo y tercero, con lo cual el tiempo se acorta y yo creo que es fundamental encontrarte de frente con la realidad que vas a tener una vez que acabes tus estudios y es donde aprendes y te das cuenta si te gusta o no te gusta. Hemos tenido gente que ha terminado el período de prácticas y ha dicho: me he dado cuenta de que esto no es lo mío, en la práctica no me siento cómodo o no me gusta o me cansan demasiado los niños, por que puede pasar. No es lo normal, pero es la prueba de fuego. Cuando estudiaba también lo decía, me sabían a poco las prácticas y cuando querías estar ya se había pasado ese período de tiempo.

¿Y qué funciones desempeña un maestro de Educación Infantil en el ejercicio profesional? Porque muchas veces se piensa sobre todo en la función docente, pero luego en un colegio se ejercen múltiples funciones, ¿no?

Sí, un maestro tiene muchas funciones, desde ser el tutor y el responsable de tu grupo-clase, a poder ser profesor de otra clase, como es nuestro caso, los tutores son tutores de una clase y a la vez dan clase en aulas paralelas. Hay coordinadores de ciclo que nos ayudan a nosotros en la jefatura a controlar, a llevar a cabo una serie de reuniones cuando los profesores plantean alguna necesidad o alguna idea que ha surgido de algún trabajo, un proyecto que se quiere hacer, también tienden a gestionarlo. Se trabaja a través de un sistema de calidad donde, en un colegio tan grande, se unifica todo el trabajo en una misma línea, tanto en infantil como en Primaria como en Secundaria o en Bachillerato, tenemos perfiles como son los coordinadores TIC, coordinadores de lenguas extranjeras. Cada uno de los maestros está adscrito a un departamento. Los que damos inglés estamos adscritos al departamento de lenguas extranjeras, el profesor de castellano puede estar adscrito al departamento de matemáticas, el

de lengua, el departamento de ciencias. En Primaria y en Secundaria esto es mucho más fácil porque el que da "cono" sabe que tiene que ir al de Ciencias. En Infantil al estar todo globalizado lo que hay que hacer es disgregar un poco a los profesores y tener en cada departamento un profesor, de tal modo que controlamos todos los departamentos y todos los departamentos saben lo que hacemos, con lo cual la tarea del profesor de Infantil engloba todo.

¿Qué competencias consideras que son más importantes para un maestro de Educación Infantil?

Pues sobre todo la Psicología. El saber que tienes delante a un peque que reacciona de una forma, o saber por qué una familia puede reaccionar de una forma o de otra. Que el maestro sea algo psicólogo es fundamental porque nos encontramos con mucha gente a la que puede no sentarle bien algo que le comentas y, sin embargo a otra le parece bien. Tienes que pensarte mucho las cosas, tienes que ser calmado porque se nota además cuando pasas a un aula y el profesor es muy vivaracho y es que no controla casi su cuerpo y a los niños les pasa igual, se lo vas transmitiendo todo. Y a parte de la Psicología, tienes que ser, como yo digo, un oso amoroso con ellos, ser una persona paciente, tranquila. Sobre todo en el período de adaptación eso es quizá algo de lo que has oído hablar cuando sales de la Universidad pero no sabes lo que es hasta que no llegas en el momento. Hay profesores que son nuevos y esto les asusta porque los niños no reaccionan como van reaccionando a lo largo del curso. Es un cambio muy fuerte y tienes que aprender a ser paciente, a darles cariño. Aprender a ponerles límites que es fundamental. Un maestro tiene que saber poner los límites, entonces todo eso se englobaría dentro de un poco de esa Psicología, dar un poquito de aquí y un poquito de allá y luego es fundamental tener muy claro cuál es el proceso de aprendizaje del alumno, cuáles son las necesidades en tres

años, cuáles en cuatro, en cinco años, es decir, el desarrollo tanto a nivel cognitivo como a nivel social como a nivel de autonomía. El maestro lo tiene que tener muy, muy claro y saber que no nos podemos ir a la letra l si no han aprendido antes las vocales. Todo esto es fundamental para el maestro, que tenga muy claro por dónde tiene que ir, las estrategias, enseñarles el proceso que es el aprendizaje de la lectoescritura. Hay gente que piensa que empieza en cinco años y empieza en tres, y tenemos que sentar las bases y esas reuniones que puedan tener los profesores en los centros, verticales de tres a cinco años, es decir, vamos a trabajar de aquí a aquí y de aquí a aquí trabajáis vosotros y de aquí a aquí trabaja cinco años para que el niño cuando pase a Primaria lo tenga todo más pulido. Es básico y es algo que tiene que controlar cualquier maestro de Infantil.

Quieres decir que es necesario tener muchos conocimientos de desarrollo, estrategias de enseñanza, mucha Psicología para tratar no sólo con los niños si no con los padres. También has señalado un aspecto que a mí me parece importante que son los aspectos relacionados con la personalidad del maestro, que muchas veces no sabes en qué asignatura se va a trabajar pero sí tiene que tener unas características de personalidad como la paciencia, la tranquilidad, el ser cariñoso creo que es importante.

Si, es fundamental.

¿Qué crees tú, en definitiva, que caracteriza a un buen maestro en Educación Infantil?

Que sepa de todo. Nosotros muchas veces decimos de broma que somos maestros, enfermeros, psicólogos y además somos abogados. Sobre todo saber ser cercano, saber llegar a la gente y dar confianza,

es básico, sobre todo el maestro que está en tres años. Cuando empiezas con un grupo tienes que saber dar confianza tanto a tu alumno, como a tu equipo, estar seguro de lo que estás haciendo, aunque seas nuevo y sea la primera vez que te encuentras en un aula. Tienes que estar seguro. El profesional eres tú, no es el de al lado. Estamos en una profesión que muchas veces opinan de nosotros más de lo que se debería. Eso lo padecemos todos los maestros, seamos de Infantil, de Universidad...La gente se mete en tu trabajo y nosotros somos los profesionales. Tienes que estar muy seguro de ti mismo y de los conocimientos que has adquirido en la carrera y en las prácticas para luego irlo haciendo. Saber que tú puedes con todo.

¿Consideras que la nueva titulación de Grado va a mejorar la formación de los maestros de Educación infantil?

Yo creo que sí por una razón, porque los Grados, al menos lo que tengo entendido, es que se enseña al alumno a que sea él el que va guiando su aprendizaje, el que va investigando, el que va haciendo y sí que es verdad que los maestros tenemos que hacer eso. Día a día la educación está en continua evolución, con lo cual tienes que aprender a investigar. Cada vez salen cosas nuevas y te tienes que adecuar a todo eso. Yo creo que la formación antes era mucho más de pupitre, mesa y coger apuntes, y ahora los Grados van a enseñar al alumno a poder investigar, a poder hacer, a poder practicar mucho más y a poder hacer algo más parecido al trabajo que hay dentro del aula y del colegio.

¿Sabrías decirme quién fue tu mejor maestro o maestra y por qué?

Mi mejor maestra la tuve en Infantil (risas) y todavía me acuerdo de ella, quizá porque todavía cuando la veo por la calle siento ese

cariño y yo sé que fui una niña tremenda pero se crea un vínculo especial. Yo entré con tres años al colegio y fue la primera profesora que tuve hasta los cinco años. Luego tienes muchos cuando estás en la E.G.B., luego pasa una fase en la que parece que los profesores son tus enemigos y cuando llegas a la Universidad cambias otra vez el chip y ves más cercano el papel del profesor y te encuentras profesores que te aportan mucho, que te enseñan. Yo hice infantil y luego Lengua Extranjera y coincidí con un profesor que me enseñó a amar el inglés. Esa curiosidad que tenía por aprender, esas ganas, me enseñó a hacerlo y a decir: yo puedo. Pero esta persona de Infantil para mí fue la persona que más me enseñó. Me acuerdo de sus canciones, de actividades, de juegos aunque era pequeña pero todavía te acuerdas. Creamos huella los profesores de Infantil.

Se dice que de todos los maestros, de todo el profesorado, de todos los niveles de enseñanza, durante mucho tiempo se ha dicho que el maestro de Educación Infantil es el más novedoso, el que utiliza metodologías más novedosas, es más innovador ¿tú crees que es cierto?

Sí por la necesidad que tienes, porque tu mismo grupo de alumnos, un lunes puede hacer una actividad muy relajada y dos horas después del lunes necesita una actividad muy movida. No son iguales las horas de la mañana que las horas de la tarde. Los períodos de atención de los niños son muy cortitos, no es lo mismo el período de atención de un niño de tres años que uno de cinco, o que esté en Secundaria, con lo cual tienes que cambiar continuamente de actividad y si estoy dando los colores y con el juego que estamos haciendo no es suficiente, pues en ese momento me tengo que inventar una canción y al día siguiente no me voy a acordar yo, se van a acordar ellos de la canción porque pasa en el aula. Si no tengo esto, pues me invento una canción, un cuento o una poesía. En definitiva, hay que ser creativos.

¿Quieres añadir alguna cosa más?

Pues que estoy muy orgullosa de ser profesora de Educación Infantil, que aunque mucha gente piense que lo que hacemos en Educación Infantil sea colorear y jugar se hace mucho más. El equipo educativo que hay en este centro, y en otros en los que he estado, con todos los maestros con los que hablas que son de Infantil tienen algo muy claro y es que nosotros sentamos las bases para que ese niño luego pueda aprender. Que si nosotros no hacemos bien nuestro trabajo cuando lleguen a Primaria esos niños se va a llevar un batacazo y cuando están en Secundaria están perdidos. Entonces, aunque la gente piense muchas veces que no, es mucha responsabilidad porque tienes que formar a una persona.

Muy bien, muchas gracias.

SUJETO B.

Mujer.

Profesora Titular. Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
Universidad Alcalá de Henares.

Experiencia docente.

6 años como profesora de diferentes asignaturas relacionadas con la Educación, en las Diplomaturas de Magisterio de Educación Infantil, Primaria y Educación Social

¿Consideras que la formación que proporciona la titulación de Magisterio Educación Infantil capacita a los egresados para el ejercicio profesional?

En general, sí

¿Proporciona los conocimientos teóricos adecuados?

Sí, aunque es importante actualizar los conocimientos y facilitar información reciente.

¿Proporciona los conocimientos prácticos adecuados?

Menos que los teóricos. Muchos alumnos se quejan de la falta de conocimientos prácticos. Por eso, el Prácticum resulta fundamental.

¿La formación recibida por los egresados responde a las necesidades del mercado laboral?

Yo diría que, en general sí, aunque los primeros años de experiencia profesional son fundamentales y se aprende mucho.

¿Desde qué aspectos se puede mejorar la formación del maestro de educación infantil?

Mejorando sus competencias

¿Qué funciones desempeña un maestro de educación infantil en el ejercicio profesional?

Proporciona una educación integral a los niños y niñas: Analiza, programa, desarrolla y aplica las programaciones con el objetivo de

desarrollar en los niños al máximo sus capacidades en todas las áreas, en colaboración con las familias. También proporciona a los niños confianza y seguridad para encarar el aprendizaje con un buen nivel de autoestima.

¿Qué competencias consideras más importantes en un maestro de educación infantil?

Trabajar en equipo, tener empatía, conocer los fundamentos psicopedagógicos de los alumnos, conocer el sistema educativo y el centro, etc. También resulta fundamental la capacidad para transmitir seguridad afectiva.

¿Consideras que los estudios de Magisterio contribuyen a la formación en valores y a la ética de la profesión?

Sí.

¿Qué caracteriza a un buen maestro de educación infantil?

Es capaz de organizar a los niños manteniendo un ambiente de tranquilidad, permitiendo que los alumnos se sientan seguros y puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

¿Consideras que la nueva titulación de grado va a mejorar la formación de los maestros de educación infantil?

Sin duda.

¿En qué aspectos?

Mejorará su imagen social, al ampliar el tiempo de formación; ampliará el tiempo de prácticas; la nueva metodología permitirá a los alumnos aplicar los conocimientos teóricos en mayor medida. A los profesores de magisterio nos obligará a revisar nuestras clases, metodología y contenidos, con la consecuente mejora de las mismas, etc.

¿Qué novedades aportan los estudios de grado a los futuros maestros de educación infantil?

Más prácticas, mayor adaptación de los estudios a las demandas sociales, mayor movilidad de los estudiantes, etc.

¿Quién fue tu mejor maestro y por qué?

He tenido grandes maestros y maestras a los que recuerdo con cariño, no puedo elegir a uno. En general, eran maestros que disfrutaban con lo que hacían, se sentían a gusto con nosotros, me hacían sentir que mis logros eran importantes y me transmitían seguridad y confianza.

SUJETO C.

Mujer.

Profesora Titular y Coordinadora del Proyecto TIC.

Experiencia docente.

Imparto clase desde el año 2001, por lo que llevo 10 años de docencia en distintas asignaturas: Nuevas Tecnologías, Métodos de Investigación, Didáctica General, Organización de Centros, Sociología.

¿Consideras que la formación que proporciona la titulación de Magisterio Educación Infantil capacita a los egresados para el ejercicio profesional?

En general sí, aunque creo que en ocasiones sigue habiendo mucha teoría y poca práctica, poco acercamiento a la realidad del aula.

¿Proporciona los conocimientos teóricos adecuados?

Creo que sí.

¿Proporciona los conocimientos prácticos adecuados?

En este sentido creo que sí proporciona conocimientos prácticos, pero no todos los que debiera, hay veces que parece que no se aterriza la teoría en la práctica.

¿La formación recibida por los egresados responde a las necesidades del mercado laboral?

Creo que sí, aunque se detectan muchas diferencias entre las mismas asignaturas impartidas por distintos profesores y eso no debería pasar, pues debería haber más homogeneidad entre los profesores que imparten una misma asignatura.

¿Qué competencias les son necesarias para la realización de las prácticas?

Ser participativo en la programación del día a día, ser creativo en el aula, tener empatía con los alumnos, comunicar con claridad, tener paciencia, tener interés por la realidad del aula...

¿Cuáles son sus carencias?

Creo que hoy por hoy en las prácticas los alumnos se ven algo perdidos al inicio y es difícil que el tutor de la universidad le acompañe como debiera, debido al gran número de alumnos en prácticas que tiene cada tutor. Debería ser una evaluación más continua durante las prácticas.

¿Desde qué aspectos se puede mejorar la formación del maestro de educación infantil?

Creo que debería darse más peso a la parte práctica, a actividades que fomente la autonomía y la creatividad de los alumnos de magisterio.

¿Qué funciones desempeña un maestro de educación infantil en el ejercicio profesional?

La principal función es poner las bases educativas, preparar a los alumnos para la siguiente etapa educativa, es poner los cimientos en el alumno, cimientos de formación integral de la persona.

¿Qué le demanda la sociedad?

Le demanda sobre todo transmitir seguridad, transmitir alegría, transmitir conocimientos adecuados a la edad de los destinatarios.

¿Qué competencias consideras más importantes en un maestro de educación infantil?

Sin duda ser creativo y comunicar de forma adecuada, a la vez que ser paciente y empático con las situaciones que se puede encontrar en el aula.

¿Consideras que los estudios de magisterio contribuyen a la formación en valores y a la ética de la profesión?

Creo que poco, y sin embargo es un tema muy importante debido a los destinatarios de su educación.

¿Qué caracteriza a un buen maestro de educación infantil?

Creatividad, empatía, alegría, cordialidad, profesionalidad, interés por sus alumnos, persona comunicativa, claridad...

¿Consideras que la nueva titulación de grado va a mejorar la formación de los maestros de educación infantil?

Creo que sí, creo que todo comienzo es una oportunidad de cambio, y creo que este es el momento de mejorar aquello que se ha detectado durante las anteriores titulaciones.

¿En qué aspectos?

En que haya más actividades prácticas, más trabajo guiado y de investigación y que se le dé más evaluación continua al Prácticum.

¿Qué novedades aportan los estudios de grado a los futuros maestros de educación infantil?

Creo que aportan mayor adaptación a la realidad y al mercado laboral, a la vez que mayor evaluación y seguimiento de la calidad y mayor homogeneidad con otros países.

¿Quién fue tu mejor maestro y por qué?

Mi mejor “profesor” fue uno de la carrera universitaria que me enseñó lo que significa ser “docente” me enseñó que lo importante es que el alumno aprenda, cueste lo que cueste y que si por ceder en algo conseguimos un gran avance del alumno por qué no vamos a proporcionarle esa oportunidad...

¿Quieres añadir algo más?

Creo que la profesión de maestro es una de las más importantes y sin embargo una de las menos valoradas, aunque poco a poco vamos mejorando en dichas percepciones. Creo que estamos ante un cambio de las titulaciones que debemos aprovechar para que sean titulaciones más prácticas y creativas que preparen a nuestros alumnos para el día a día con unos 25 niños en el aula, que es la realidad que se van a encontrar.

SUJETO D.

Mujer.

Profesora titular y Coordinadora del Prácticum en la Escuela de Magisterio Cardenal Cisneros, Universidad de Alcalá.

Experiencia docente.

29 años.

¿Consideras que la formación que proporciona la titulación de Magisterio Educación Infantil capacita a los egresados para el ejercicio profesional?

En general sí.

¿Proporciona los conocimientos teóricos adecuados?

En una parte importante sí.

¿Proporciona los conocimientos prácticos adecuados?

Considero que sí, aunque sería deseable mayor relación entre los conocimientos teóricos adquiridos y la práctica.

¿La formación recibida por los egresados responde a las necesidades del mercado laboral?

Creo que sería conveniente ampliar la formación a la diversidad de situaciones que se presentan actualmente en los centros escolares.

¿Qué competencias les son necesarias para la realización de las prácticas?

Competencias relacionadas con el análisis y la toma de decisiones ante las diversas necesidades de los alumnos, con el establecimiento de un clima adecuado que favorezca el aprendizaje, con la utilización de estrategias metodológicas adecuadas, con la elaboración de proyectos y espacios de aprendizaje innovadores, con la capacidad

para intervenir mediante propuestas educativas que den respuesta a la diversidad de los alumnos, entre otras.

¿Cuáles son sus carencias?

Creo que carecen con frecuencia de la capacidad de adaptación necesaria a la hora de detectar las necesidades específicas de sus alumnos y de proporcionar la ayuda pedagógica ajustada a estas necesidades. Tienden a reproducir un modelo de enseñanza aprendido, con dificultad para transferir sus conocimientos a distintas realidades. Falta análisis y reflexión sobre los aprendizajes realizados.

¿Desde qué aspectos se puede mejorar la formación del maestro de educación infantil?

Creo que se debería proporcionar una formación que establezca sólidas bases de conocimientos teórico-prácticos, que pongan en relación los modelos educativos con la realidad de los alumnos.

¿Qué funciones desempeña un maestro de educación infantil en el ejercicio profesional?

Creo que son variadas, pero que se podrían resumir en proporcionar a sus alumnos las situaciones que favorezcan el desarrollo de capacidades en los distintos ámbitos y momentos, de forma que sean capaces de dar respuesta a las demandas del entorno en que se encuentren.

¿Qué le demanda la sociedad?

Entiendo que se refiere a demandas al educador infantil, y creo que se demanda una mayor profesionalidad, formada básicamente por los

conocimientos y las capacidades necesarias para llevarlos a la práctica en el contexto educativo en que se encuentre.

¿Qué competencias consideras más importantes en un maestro de educación infantil?

Me remito a la pregunta 8 donde he señalado aquéllas competencias que me parecen más importantes.

¿Consideras que los estudios de magisterio contribuyen a la formación en valores y a la ética de la profesión?

En parte sí, pero creo que es un aspecto mejorable.

¿Qué caracteriza a un buen maestro de educación infantil?

Desde mi punto de vista, debe caracterizarle la empatía para comprender a los niños y sus necesidades, así como la capacidad de adaptación e innovación para dar una respuesta adecuada.

¿Consideras que la nueva titulación de grado va a mejorar la formación de los maestros de educación infantil?

El planteamiento de las nuevas titulaciones me parece adecuado y debería permitir esa mejora en la formación, pero creo que depende de la calidad de la enseñanza que los futuros maestros reciban en los centros de formación correspondientes.

¿En qué aspectos?

Fundamentalmente en la relación teoría-práctica y en la reflexión y la investigación sobre la intervención educativa.

¿Qué novedades aportan los estudios de grado a los futuros maestros de educación infantil?

Más tiempo dedicado a las clases prácticas y un nuevo modelo de las mismas que permite mayor implicación de los alumnos en la acción educativa.

¿Quién fue tu mejor maestro y por qué?

Una profesora de francés que utilizaba para la enseñanza del idioma una metodología que hoy llamaríamos activa y contextualizada, nos permitía entrever que no era un conocimiento sin más sino una herramienta que nos resultaba útil, en ese caso para la comunicación.

¿Quieres añadir algo más?

No

Anexo 3. Anecdótico

ANECDOTARIO

ANÉCDOTA 1:

DESCRIPCIÓN

Todos los días en el recreo las PT dedican una parte de él a favorecer la inclusión de los niños/as con TGD, y así fomentar la socialización con sus iguales. Suelen dar un margen de 10 minutos para que los niños más mayores de infantil (5-6 años) terminen de tomar su almuerzo y luego tocan una campana y se ponen en círculo en un espacio que tienen habilitado para estas actividades, con el suelo pintado de colores y juegan a la zapatilla por detrás, pasarse la pelota, bailes, canciones, el corro de la patata, la rayuela, etc.

COMPETENCIAS

24. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
25. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
26. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
27. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
28. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
29. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

ANÉCDOTA 2:

DESCRIPCIÓN

Un niño chino de tres años que no habla nada de español y que se dirigía a los demás a través de gestos o directamente hablando en chino, le mandaban las mismas actividades que a sus compañeros, con las mismas explicaciones y claro, no se enteraba de lo que tenía que hacer, a menos que te dirigieras personalmente a él y empezaras tú y él lo siguiera. Así que cuando realizábamos las fichas solía ponerme con su grupo de mesa e intentar ayudarlo. Cuando hacíamos series le enseñaba a decir los colores y conseguía que los repitiera a la perfección y que me los dijera cuando le preguntaba.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
3. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
4. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
5. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

ANÉCDOTA 3:

DESCRIPCIÓN

Un niño que en general hace las fichas bastante bien, hay algunos momentos en los que se bloquea y cuando he ido a su mesa me decía que no sabía hacerlo y me ponía a hacerlo con él. Le decía cómo tenía que hacerlo y le ayudaba, pero nunca se lo hacía yo. Es un niño que hay momentos en los que necesita que alguien estuviera con él para que hiciera las fichas. Pienso que he sabido actuar correctamente ya que le ayudaba hasta cierto punto y nunca le decía la respuesta si me preguntaba algo. En ese caso lo que hacía era decirle que tenía que pensarlo, que él sabía hacerlo y al final conseguía hacerlo bien sin mi ayuda.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
5. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
6. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

ANÉCDOTA 4:**DESCRIPCIÓN**

Hoy ha habido un conflicto en el patio, un niño estaba llorando y la profesora le ha preguntado qué le pasaba y ha respondido que un compañero le ha pegado. La profesora le pregunta al otro niño que por qué le había pegado, pero éste responde que su compañero también le ha pegado a él. Conclusión: los dos castigados.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
3. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
4. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
5. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.



ANÉCDOTA 5:

DESCRIPCIÓN

La maestra realiza demostraciones a la hora de explicar las fichas para que los alumnos comprendan lo que hay que hacer. Por ejemplo: a la hora de seguir series de colores, se sientan todos en la alfombra con tapones de colores para realizar la serie. A la vez que interactúa con los niños y les va preguntando los colores, las formas y una vez que han hecho la serie uno a uno, van poniendo el tapón correspondiente. La tutora comete errores a la hora de decir los colores y los niños se ríen y corrigen a la tutora. De este modo podía observar si conocen los colores, las formas, etc. y estimular su atención. Cuando tenían que realizar cuadrados, se lo representaba con palos y plastilina y les contaba que la plastilina eran los vértices que daban estabilidad al cuadrado y gracias a ellos no se caían. Los niños realmente se interesaban y prestaban atención y todos estaban deseosos por participar.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
4. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
5. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
6. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

ANÉCDOTA 6:

DESCRIPCIÓN

Los alumnos llegan al aula, se quitan el abrigo, se ponen el babi y se sientan en la asamblea donde se realiza la actividad de pasar lista y cantamos alguna canción además de explicar qué se va a realizar ese día en clase. Después se sienta cada uno en el sitio que le corresponde y les repartimos las fichas y los colores para que realicen dos fichas. Una de ellas consiste en rodear con el color que deseen el montón donde hay muchas castañas y la otra ficha que realizan es la de el número 1, que tienen que repasar siguiendo la línea de puntos y asociar los elementos que aparecen alrededor del él realizando una línea. En este caso solo había un vestido. Los demás eran dos calcetines, dos lazos y dos manos. Tras haber realizado estas actividades los alumnos pueden jugar con aquél juguete que deseen hasta que llega la hora de tomarse la merienda para ir al recreo.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
5. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

ANÉCDOTA 7:

DESCRIPCIÓN

Diego es un niño de 5 años recién cumplidos en Diciembre que lleva un audífono en cada oído. Su rendimiento en clase no es malo pero no sigue el ritmo de clase. Se

distrae bastante y a la hora de hacer dictados o colorear todavía le cuesta un poco. Con sus compañeros se porta bien aunque a veces he observado que pega a algún compañero. Dos días a la semana va con la P.T. y con la A.L., pero necesita más atención y ayuda individual por parte de la tutora.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
4. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
5. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
6. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

ANÉCDOTA 8:

DESCRIPCIÓN

La primera de las actividades que se realiza regularmente consiste en pasar lista, donde cada alumno es nombrado y debe responder diciendo: "Good morning" y el nombre de la profesora. Después ponen en el trenecito del corcho las fotos de cada alumno en cada vagón. Cada uno es de un color y representa las mesas que se encuentran en el aula. Además se elige quién será ese día el encargado de la clase y dónde se sentará. Por último se canta alguna canción como la canción de "**Nuba**" (mascota de la clase) y la profesora explica lo que se va a realizar esa mañana.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
5. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.

ANÉCDOTA 9:

DESCRIPCIÓN

Por la tarde, los niños tienen clase de inglés con la profesora de 2º ciclo de Educación Infantil. El método que usa la profesora en sus clases es repasar los colores y las formas geométricas a través de juegos y usando unas fichas donde viene cada figura de un color. Después usa canciones en inglés proyectadas en la pizarra digital para que los niños aprendan el idioma, agudizando el oído y a través de la repetición de las palabras y el ritmo.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
5. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
6. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

ANÉCDOTA 10:

DESCRIPCIÓN

Hoy la profesora en la asamblea ha repasado las figuras geométricas de una caja de madera con las cuales los alumnos debían decir de qué forma era, su color y su tamaño. En esta actividad he podido observar que hay un niño que tiene problemas con los colores porque al preguntarle de qué color es la figura, éste se queda un rato diciendo "pueess" y tengo que terminar por decírselo. Le preguntas de qué color es otra figura y se repite el mismo proceso. Es por eso que tanto la profesora como yo decidimos ayudarlo a que aprenda los colores y cada día repasamos los colores con todos y en especial con él porque es al que más le cuesta.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
8. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

ANÉCDOTA 11:

DESCRIPCIÓN

Es hora de sentarse en la mesa y realizar algunas tareas. Hoy ha tocado realizar varias fichas. Una primera ficha de lógica matemática donde tenían que rodear varios círculos en los que aparecía más de un objeto. Una segunda ficha de repaso del número uno, para la cual la profesora me explicó que primero, cogiéndoles la mano, debíamos dirigirles para que vieran cómo se escribe el número uno y después ellos solos debían hacerlo. En esta actividad he observado que algunos alumnos hacen el número 1 al revés: en vez de empezar por el palito pequeño hacia la izquierda, empiezan a hacer el palito pequeño hacia la derecha. La tercera actividad constaba de una ficha donde aparecían muchos objetos azules y los alumnos debían buscar en la caja de los colores que tiene cada mesa el color azul y colorear de azul el objeto que estaba en blanco.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
4. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
5. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
6. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
8. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
9. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
10. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

ANÉCDOTA 12:**DESCRIPCIÓN**

La tutora ha creado un buen ambiente en el aula y los alumnos se llevan bien y se ayudan unos a otros. Como el caso de Alba, que está continuamente pendiente de Javi e intenta ayudarlo cuando ve que necesita ayuda. Cuando hacemos la fila hay que guardar silencio... y si ella no es capaz de ayudarlo entonces acude a la tutora para que le ayude diciéndole: “es que como Javi habla chino no se entera y no me hace caso...”.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
3. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
4. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.
6. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

ANÉCDOTA 13:**DESCRIPCIÓN**

Tras realizar la asamblea los niños se sientan en el sitio que les corresponde y realizamos 3 fichas que consisten en trabajar de qué color es cada verdura, donde la profesora explica previamente de qué color es cada verdura que aparece (tomate, zanahoria, coliflor, lechuga y cebolla). En esta actividad observo que algunos niños, a pesar de la explicación de la profesora, deciden pintar alguna verdura del color que no le corresponde. Entonces la tutora me explica que cuando hacen algo así debemos borrarlos y volverles a explicar de qué color es cada verdura para que así busquen el color en la caja y sepan asociarlo. Me pregunto si deberíamos preguntar al niño por qué lo ha pintado así, es posible que tenga alguna razón para hacerlo.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
8. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

ANÉCDOTA 14:**DESCRIPCIÓN**

En la asamblea la profesora ha colocado a los niños unos animales en fila y éstos tenían que decir su orden (en número ordinal) y el puesto que ocupaba cada uno. Observé que había varios alumnos que tenían dificultades para decir el puesto que ocupaba el animal: primero, segundo...

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
4. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

5. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
6. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

ANÉCDOTA 15:

DESCRIPCIÓN

Después del recreo viene el assistant y realiza con el alumnado actividades como la canción del tiempo, en la cual además pregunta **"How's the weather today?"** (¿Cómo está el tiempo hoy?). Además usa flashcards con diferentes figuras, alimentos y colores con las que repasa con los alumnos vocabulario y les enseña a pronunciar correctamente las palabras. Esta sesión dura 20 minutos y como queda poco para la hora de comer, la profesora decide dejar jugar a los alumnos con los cuentos.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
5. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
6. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

- | |
|---|
| 9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes. |
|---|

ANÉCDOTA 16:

DESCRIPCIÓN

A la hora del almuerzo surgió un pequeño problema entre dos niños. Uno de ellos tenía una pieza de fruta y el otro había traído unas galletas de chocolate. El niño que tenía la fruta no le apetecía y le quitó una de las galletas a su compañero y éste reaccionó tirándole el trozo de manzana a la cara y diciendo que “esa era su comida, que dejara sus galletas”. El compañero entonces le cogió las galletas y se las tiró al suelo. La tutora les dijo que no estaba bien ese comportamiento y les explicó cómo resolver los problemas de forma pacífica.

COMPETENCIAS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.2. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.3. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.4. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. |
|--|

ANÉCDOTA 17:

DESCRIPCIÓN

El reparto de la merienda se hace con la ayuda de la profesora y del encargado. La maestra va diciéndole al encargado de quién es cada merienda que va sacando de la mochila del alumno/a correspondiente y éste se encarga de buscarlo en la clase y darle su merienda, fomentando así que vaya distinguiendo quién es cada compañero.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
3. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
4. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
6. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
7. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
8. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

ANÉCDOTA 18:

DESCRIPCIÓN

Después del recreo tenían clase de religión. La actividad que ha realizado la profesora era describir cómo y quiénes eran Adán y Eva. Les ha contado la historia, se ha comentado con el alumnado respondiendo a las preguntas que han surgido y más tarde los niños han realizado la ficha que consistía en usar la plastilina de colores amarilla y marrón y poner la de color amarillo en el pelo de Eva y la de color marrón en el pelo de Adán.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
6. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
7. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

ANÉCDOTA 19:

DESCRIPCIÓN

En la primera hora de clase, nada más llegar los alumnos al aula, lo primero que se realiza con ellos es recordarles que se deben quitar el abrigo y ponerse el babi ellos solos aunque si alguno necesita ayuda pueden pedírsela al profesor y éste les ayudará y enseñará a que aprendan a ponérselo ellos solos, consiguiendo que tengan más autonomía. Es conveniente informar de éstos aprendizajes a las familias para que colaboren en casa.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
3. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
4. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles.

5. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
7. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
8. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

ANÉCDOTA 20:

DESCRIPCIÓN

Es un niño que tiene tres años, habla bien y se relaciona bien, pero en determinadas ocasiones manifiesta conductas disruptivas que le llevan a no querer realizar las actividades, tirarse al suelo, molestar a los compañeros o romper las pinturas. En estas situaciones la profesora toma medidas y decide que si no quiere trabajar le quita la ficha y es entonces cuando el niño se tira al suelo, patalea y llora chillando cada vez más fuerte, dándonos a entender que lo hace sólo única y exclusivamente para llamar nuestra atención. Hemos decidido hablar con la familia para tratar de descubrir las causas de la conducta del alumno y plantear las medidas necesarias para cambiarlas en colaboración con la familia.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.
7. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
11. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

ANÉCDOTA 21:

DESCRIPCIÓN

Hoy ha habido un conflicto en el patio entre tres niños. La profesora les ha castigado a los tres a la pared y les ha dicho que cuando solucionaran el problema ellos solos, podían divertirse con los demás. He estado muy atento a todo lo que pasaba y la actitud de la profesora me ha parecido un poco pasiva. Valoro la situación negativamente porque creo que tres niños de 3 años van a tener dificultades para llegar ellos solos a una conclusión. Sería conveniente hablar con ellos y ayudarles a llegar a un acuerdo.

COMPETENCIAS

1. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
2. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
3. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
4. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

ANÉCDOTA 22:**DESCRIPCIÓN**

Hoy ha ocurrido un conflicto en la clase de psicomotricidad. Uno de los niños le ha dado un golpe en la cabeza a otro niño. Yo lo veo perfectamente y se lo comunico a la profesora. La profesora les pide explicaciones y castiga al culpable y éste se pone a llorar porque ese va a perder la clase que más le gusta. Como situaciones similares se han dado en varias ocasiones, la profesora ha pensado comentárselo a los padres para tratar entre todos de mejorar su conducta.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
3. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
4. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
6. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
7. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles.
8. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

ANÉCDOTA 23:

DESCRIPCIÓN

Se trata de un niño de 3 años que aparentemente es un niño normal y muy trabajador, que no tiene ningún problema del lenguaje, ni de visión, ni de relación con sus compañeros, ni ningún problema neurológico, pero en determinadas ocasiones cuando estamos realizando actividades en la mesa, él se levanta y se dedica a correr por toda la clase o a molestar a sus compañeros. Además, en reiteradas ocasiones no quiere escuchar al profesor cuando le manda sentarse o recoger y cuando acaba una actividad suele repetir constantemente "¡ya he terminado!" bastante alto, llegando incluso a gritarlo para que vayas a atenderle constantemente, llevándote a veces la sorpresa de que no había terminado la actividad y sólo había realizado una línea.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
5. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
6. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.
7. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
10. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.
11. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- 12.

ANÉCDOTA 24:

DESCRIPCIÓN

En la asignatura de inglés la profesora ha repasado el abecedario mediante canciones, el aprendizaje de los números y el conocimiento de los estados de ánimo de las personas. Me parece un buen método de aprendizaje y además los niños están súper atentos y motivados.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
4. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
5. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
6. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
7. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
8. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

ANÉCDOTA 25:**DESCRIPCIÓN**

Hay una niña que confunde la C con la letra T a la hora de hablar. Aparentemente es una niña normal, sin ningún tipo de trastorno, muy trabajadora, muy sociable y cariñosa. En este tipo de problemas, la tutora me comentó un día que a la edad de 3 años no es relevante darle demasiada importancia, ya que es cuando empiezan a introducirse en el lenguaje más elaborado y es normal que confundan sonidos. Pero si a la edad de 4 años sigue cometiendo esos errores, entonces sí que debería asistir a un logopeda y hablar con la familia para actuar de forma conjunta.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
7. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
8. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.
9. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

ANÉCDOTA 26:**DESCRIPCIÓN**

Hoy se ha celebrado en el colegio el día de la castaña. Los niños tenían que colorear castañas pero sólo había dos cajas de rotuladores para todos y los niños se peleaban por ellas. La profesora ha dado tres rotuladores a cada niño para que trabajen y tengan todos y no se peleen. Sería interesante aprovechar éstas situaciones para trabajar contenidos lógico-matemáticos como repartir, correspondencias, número, conteo, etc. planteando problemas a resolver.

COMPETENCIAS

1. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

3. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
4. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
5. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
7. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
8. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

ANÉCDOTA 27:

DESCRIPCIÓN

Los niños se han sentado en sus sillas para realizar una ficha que consistía en colorear el pollo pequeño. Algunos la han realizado de forma incorrecta y tanto la profesora como yo hemos tenido que borrarlo y explicarles que sólo deben colorear de un color el pollo pequeño y no el grande. He observado que, en ocasiones, las fichas no son claras y no ayudan en los aprendizajes.

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
4. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
5. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
6. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
7. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

8. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

ANÉCDOTA 28:

DESCRIPCIÓN

He podido observar que algunos alumnos/as son muy desordenados porque tiran las fichas por el suelo, las mezclan con las de sus compañeros o les cogen a sus compañeros las fichas, lo que me ha hecho reflexionar sobre la importancia de promover buenos hábitos de comportamiento en clase para poder trabajar mejor

COMPETENCIAS

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
4. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.
5. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
6. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.